


from Words to Action
des paroles aux actes
من الأقوال إلى الأفعال

ACTION
PAROLES AUX
من الأ
M WORDS
TES DES
من الأقوال

FOREWORD

PORT-FOLIO ON INTERCULTURAL COMPETENCES BASED ON HUMAN RIGHTS

Since its creation in 1945, UNESCO has been working to enhance mutual understanding between peoples, founded on an ever more subtle knowledge of cultures in their rich diversity in order to promote the dignity of all through the affirmation of the principles, rights and values of our common humanity.

The era of globalization characterizes our societies, in a cultural landscape which, more than ever, is permeated with diversity because of the mutual influences of peoples, communities, and of their cultural and religious practices. A major issue remains: the need to demonstrate the benefits of promoting both respect for human rights and cultural diversity, recognizing the importance of genuine intercultural dialogue in order to fight against new forms of racism, discrimination, intolerance, extremism and radicalization.

UNESCO, with lengthy practical experience as an international laboratory of ideas, monitors respect for universal values, in particular by initiating research and producing various kinds of teaching tools designed for the acquisition of intercultural skills.

Which skills should be mobilized or acquired in order to be able not only to respect but also to appreciate the Other in all his or her diversity. How many of these skills can be useful on both a collective level and an individual one in order to protect cultural rights, protect oneself from, or to transcend prejudice? Intercultural sensibility and aptitudes have to be explored since they refer to the willingness and capacity of people to step outside of their own logic and systems of thought in order to engage with others, and appreciate different cultural narratives especially if they are not equally valorized or recognized in a given societal context.

This portfolio proposes a basic tool for capacity building in support of exchange, communication and cooperation beyond cultural, religious and national borders, allowing the emergence of a global citizenship in a safer world for all. In this perspective, this set of key resources consists of papers by international experts exploring the linkage between respect for cultural diversity and human rights, with all that that implies. It brings together other publications such as *Intercultural Competences, Conceptual and Operational Framework*, published by UNESCO in 2013, and documents such as *Dire la Tolérance (Defining Tolerance)*, published in 1997 and translated into English and into Arabic, and, finally, *UNESCO's Programme of Action for a Culture of Peace and Non-Violence, A Vision in Action*, published in English in 2012 and in French in 2013.

Symbolically released on 10 December 2014, Human Rights Day, this multilingual and evolving publication is designed primarly to be an Open Access tool, a flagship project of the International Decade for the Rapprochement of Cultures (2013-2022). In the same spirit, its content will be enriched and developed in an e-learning format, throughout the Decade.

This innovative tool is the result of a UNESCO project named: "Building competences to develop policies and programmes for intercultural dialogue respectful of human rights". It would not have been possible without the financial support of the Danish Government, to which UNESCO expresses its wholehearted gratitude. In short, the main goal of this project is to reinforce capacities of policy actors and decision-makers within national institutions, local authorities and civil society leaders, so to improve policies and programmes on intercultural dialogue and citizenship in conformity with the fundamental principles of human rights.

May this tool evolve and be used to serve the ideal enshrined in the Preamble to the Constitution of UNESCO which declares that "since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed".

PREFACE

PORT-FOLIO SUR LES COMPETENCES INTERCULTURELLES BASEES SUR LES DROITS DE L'HOMME

Depuis sa création en 1945, l'UNESCO œuvre pour la compréhension mutuelle entre les peuples, fondée sur une connaissance toujours plus fine des cultures dans leur riche diversité, afin de promouvoir la dignité de tous par une affirmation des principes, des droits et des valeurs de notre commune humanité.

L'ère de la mondialisation caractérise nos sociétés contemporaines, dans un paysage culturel qui, plus que jamais, est imprégné de cette diversité par le brassage des peuples, des communautés, de leurs pratiques culturelles et religieuses. Un enjeu majeur demeure, celui de la nécessité de démontrer les bénéfices de la promotion conjointe du respect des droits de l'homme et de la diversité culturelle, tout en reconnaissant l'importance d'un dialogue interculturel authentique pour lutter contre les nouvelles formes de racisme, de discrimination, d'intolérance, d'extrémisme et de radicalisation.

L'UNESCO, dotée d'une longue pratique en tant que laboratoire international d'idées, veille au respect des valeurs universelles, notamment en initiant des recherches et en produisant des outils didactiques et pédagogiques pour l'acquisition de compétences interculturelles.

Quelles sont les compétences requises, à mobiliser ou à acquérir pour pouvoir non seulement respecter mais apprécier l'Autre dans toute sa diversité ? Combien de telles compétences peuvent être utiles aussi bien sur le plan collectif qu'individuel pour la protection des droits culturels, pour se défendre ou pour transcender des préjugés ? La sensibilité interculturelle et les aptitudes interculturelles doivent être envisagées dans le sens où elles se réfèrent à une volonté, et à la capacité des personnes de s'extraire de leurs propre logique et systèmes de pensée afin d'interagir avec les autres, d'apprécier des récits de cultures différentes, d'autant plus s'ils ne sont pas mis en valeur dans leur contexte sociétal.

Ce Portfolio propose un outil de base pour le renforcement des capacités visant à échanger, communiquer et coopérer par-delà les frontières culturelles, religieuses et nationales, permettant l'émergence d'une citoyenneté internationale, dans un monde plus sûr pour tous. C'est dans ce sens que cet ensemble de ressources-clés comprend des articles d'experts internationaux pour explorer cette articulation entre respect de la diversité culturelle et des droits de l'homme et les implications que cela suppose. Il rassemble d'autres publications, telles que *Compétences interculturelles, cadre conceptuel et opérationnel* (UNESCO, 2013) mais aussi des documents de base tels que *Dire la tolérance*, parue en 1997 et traduite en anglais et en arabe et, enfin, le *Programme d'action de l'UNESCO pour une culture de la paix et de la non-violence, une vision en action*, paru en anglais en 2012 et en français en 2013.

Publié symboliquement le 10 décembre 2014 à l'occasion de la Journée des droits de l'homme, cet ensemble de ressources, multilingue et évolutif, se conçoit avant tout comme un outil en libre accès, un projet phare de la Décennie internationale du rapprochement des cultures (2013-2022). C'est dans cet esprit que son contenu sera enrichi et complété dans un format d'apprentissage en ligne tout au long de cette Décennie.

Enfin, cet outil innovant est le fruit d'un projet de l'UNESCO intitulé : « Construire les compétences pour développer des politiques et des programmes pour le dialogue interculturel fondé sur les droits de l'homme ». Il n'aurait pas pu être mis en œuvre sans le soutien financier du gouvernement du Danemark, à qui l'UNESCO exprime toute sa gratitude. En bref, l'objectif principal de ce projet est de renforcer les capacités des responsables gouvernementaux, des autorités locales et des leaders de la société civile afin qu'ils développent des politiques et des programmes sur le dialogue interculturel et la citoyenneté en conformité avec les principes fondamentaux des droits de l'homme.

Puisse donc cet outil évoluer et être utilisé pour servir un idéal inscrit dans le Préambule de l'Acte constitutif de l'UNESCO : « Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix ».

Ackwnoledgement

This portfolio was produced within the framework of the project for the reinforcement of intercultural competences based on human rights, for political actors and decision-makers. It started under the supervision of Katérina Stenou, former Director of the Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non-Violence at UNESCO, with the financial support of the Danish Government.

We would like to thank, first of all, the international experts who collaborated in the implementation of this project, and without whom this tool would not have been possible. They contributed significantly to UNESCO's work to promote better understanding among peoples by taking cultural diversity into account as the very foundation of respect for human rights. They are (in alphabetical order): Arjun Appadurai, Léonce Bekemans, Darla Deardorff, Mireille Delmas-Marty, Yvonne Donders, Annamari Laaksonen, Wendy Leeds-Hurwitz, Fethi Mansouri, Patrice Meyer-Bisch, Maria Papadima and Felisa Tibbitts.

We should also like to express our profound gratitude to all UNESCO colleagues for their contributions to the completion of this publication under the supervision of Christina von Furstenberg, Coordinator for a Culture of Peace, Dialogue and Non-Violence in the Social and Human Sciences Sector and, in particular (in alphabetical order): Feriel Ait-Ouyahia Herlaut, Paulette Forest, Amina Hamshari, Irianna Lianaki Dedouli, Jun Morohashi, Hugue Ngandeu Ngatta, Jacques Plouin, Konstantinos Tararas, Ahmed Zaouche, Souria Saad Zoi, and Simone Rizzo and Zéa Martin, interns at UNESCO at the time of publication, and Mimouna Abderrahmane, Publications Officer.

Remerciements

Ce Portfolio a été élaboré dans le cadre du projet sur le renforcement des compétences interculturelles fondées sur les droits de l'homme, à destination des acteurs et des décideurs politiques, initié par Katérina Stenou, ancienne Directrice de la Plate-forme intersectorielle pour une culture de la paix et de la non-violence à l'UNESCO, avec le soutien financier du gouvernement danois.

Nos remerciements vont tout d'abord aux experts internationaux qui ont collaboré à la mise en œuvre de ce projet, et sans lesquels cet outil n'aurait pu voir le jour. Ils ont contribué à l'avancement du travail de l'UNESCO pour promouvoir une meilleure compréhension entre les peuples, par une prise en compte de la diversité des cultures comme fondement même du respect des droits de l'homme. Il s'agit de (par ordre alphabétique) : Arjun Appadurai, Léonce Bekemans, Darla Deardorff, Mireille Delmas-Marty, Yvonne Donders, Annamari Laaksonen, Wendy Leeds-Hurwitz, Fethi Mansouri, Patrice Meyer-Bisch, Maria Papadima et Felisa Tibbitts.

Nous aimerions également exprimer notre profonde gratitude à tous les collègues des différents secteurs de l'UNESCO pour leur participation à l'aboutissement de cette publication sous la supervision de Christina von Furstenberg, Coordinatrice de la culture de la paix, du dialogue et de la non-violence, au Secteur des Sciences sociales et humaines, et notamment à (par ordre alphabétique) : Feriel Ait-Ouyahia Herlaut, Paulette Forest, Amina Hamshari, Irianna Lianaki Dedouli, Jun Morohashi, Hugue Ngandeu Ngatta, Jacques Plouin, Konstantinos Tararas, Ahmed Zaouche, Souria Saad Zoi, ainsi que Simone Rizzo et Zéa Martin, stagiaires à l'UNESCO au moment de cette parution et à Mimouna Abderrahmane, chargée des publications.

Table of contents
Table des matières



Published in 2014 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization,
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
Within the Portfolio "From words to action", designed to promote intercultural competences based on Human Rights, a flagship project of the International Decade for the Rapprochement of Cultures (2013-2022).

ISBN 978-92-3-000013-4



Graphic design: UNESCO
Cover design: UNESCO
Typeset: UNESCO
Printed by: UNESCO

Printed in France

Publié en 2014 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
Dans le cadre du Portfolio « Des paroles aux actes » conçu pour promouvoir les compétences interculturelles fondées sur les droits de l'Homme, un projet phare de la Décenie internationale du rapprochement des cultures (2013-2022).

ISBN 978-92-3-000013-4



Création graphique : UNESCO
Graphisme de la couverture : UNESCO
Mise en pages : UNESCO
Impression : UNESCO

Imprimé en France

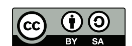


Full Humanity

Arjun Appadurai

Published in 2014 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization,
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
Within the Portfolio "From words to action", designed to promote intercultural competences based on Human Rights, a flagship project of the International Decade for the Rapprochement of Cultures (2013-2022).

ISBN 978-92-3-000013-4



Graphic design: UNESCO
Cover design: UNESCO
Typeset: UNESCO
Printed by: UNESCO

Printed in France

Full Humanity

The United Nations has been the primary international voice for Human Rights since its very beginnings, as expressed in the Preamble to the UN Charter of 1945. In this Preamble, the basic links between peace, tolerance, social progress and human rights are already forcefully expressed. Today, almost seventy years after the acceptance of this Charter by the international community, the world has seen numerous changes, both good and bad, from the point of view of the basic values expressed in this Charter. It is thus an appropriate time to revisit the relationship between human rights and the values of peace, diversity and tolerance in human affairs.

It is worth noting that the Universal Declaration of Human Rights, adopted by the General Assembly in December 1948, rests on the statement of Article 3, that "Everyone has the right to life, liberty and security of person." The remainder of the Declaration spells out the implications of this article for such issues as the right to property, movement, asylum, legal protection, education and a series of related rights. The subject of cultural expression has only a minor rule and the general underlying subject of human rights is the individual. For this reason, cultural diversity has a relatively small place in the Universal Declaration of Human Rights and its was in the course of a series of developments in the subsequent six decades, through a series of declarations, conventions and policy statements, notably developed at and through UNESCO, that the subject of cultural diversity became a major pillar of UN values and policies. Nevertheless, the relationship between the 1948 emphasis on human rights and later commitments to diversity, tolerance and cultural rights remains nascent.

We propose the idea of "full humanity" to suggest a way to link the value of human rights to the value of cultural diversity, each pillars of UNESCO for many decades. In its earlier expressions, the idea of human rights was designed to assure certain minimal and non-negotiable aspects of humanity that needed to be recognized by all legitimate States, regardless of their political and ideological differences. Thus the idea was essentially a protective shield against basic violations of the economic, political, legal and physical rights of all human beings. It was designed to limit the arbitrary exercise of State power, especially with respect to weaker sections of their citizenry. Although the emphasis on education and knowledge was already visible in the UN Charter of 1945, it did not create a positive mandate to member States to actively promote human rights. The promotion of human rights goes beyond the value of minimal protection. This is where the idea of full humanity comes in.

Full humanity is not an abstract matter or rights, protections and claims. It is also a matter of expression, communication and creativity. These latter features of human life, which really define its joys, pleasures and vitality, only come into being where humans can exercise their own linguistic, cultural and historical capacities, and this specificity can only exist where culture – as language, as heritage and as world-view is fully recognized.

Threats to Full Humanity

The contemporary world reveals multiple threats to the realization of full humanity. Some of these have been with us for many centuries. Individual states have often been themselves sources of arbitrary punishment, racial or ethnic discrimination, cultural minoritization and marginalization. Sometimes, powerful ethnic majorities have been the source of cultural apartheid and even of genocide. Human trafficking, in new forms as well as in old forms such as chattel slavery, has always been primarily based on cultural ideologies of supremacy and racism. Right-wing movements have often directed their politics to the scapegoating of those considered culturally inferior or undesirable. These older threats to full humanity are still very active today; they produce refugees, human rights victims and sometimes, ethnocide.

These old threats are compounded by newer forms of social discrimination and catastrophe. On the one side, the new forms of financialization produce new winners and losers, often suddenly. The various financial crises of the last thirty years have sometimes involved rampant speculation, sometimes weak regulation of banks and investors, and

sometimes lack of information for both individuals and countries. These deficits have compromised economic citizenship and have produced forms of inequality (in the forms of mortgage crises, job losses and reduction of social benefits) whose burdens tend to fall disproportionately on those who are already marginal in terms of cultural and political citizenship.

Additionally, we are all increasingly subjected to compromises of our privacy by the various machineries of "big data" such as those controlled by national security agencies, large corporations and the social media. The explosion of ways in which citizens, consumers and activists are subject to invasions by each of these forces is not only a threat to privacy. It is also a threat to free expression, political security and independent cultural expressions. The threat to human rights from the big data machines is subtle but dangerous, for it tends to reduce individuals to informational nodes by "mining" massive patterns of behavior for surveillance and marketing purposes that have no regard for individual or groups values about cultural diversity. Big data is a natural ally of big markets and aggressive States. It drowns small cultural differences in the search for actionable patterns in vast universes of behavior, which are often obtained by covert technologies.

Diversity, Peace and Full Humanity

UNESCO has long recognized the links between peace and cultural diversity. This recognition is based on the fact that intra-national or civil wars have been steadily growing by comparison to international wars, ever since the second half of the twentieth century. These civil wars, in very different areas and in all continents, are frequently driven by "fear of small numbers" (Appadurai, Duke University Press, Durham 2006) fuelled by ethno-racial propaganda, minority stereotyping and culturally grounded xenophobia.

Although many of these wars have complex economic, historical and political roots and dimensions, cultural identities are frequently the alibi and the mobilizing devices for the worst forms of violence that they display. There is a peculiar double relationship to the values of human rights in this process. On the one hand, ideas and institutions devoted to human rights have spread the idea that all human beings deserve equal personal security and legal protection in any country of the world. On the other hand, as market failures, cross-border migrations and struggles over the control of states proliferate, there is growing fear about cultural minorities and their capacity (real or imagined) to assert political rights. When this fear combines with economic stress, terrorism or fiscal volatility, these very minorities are seen as targets and causes of problems for which they have no responsibility. Thus cultural minorities often become the scapegoats for bigger failures, especially when they have the open support of international political and economic organizations.

The international arms trade and sophisticated new forms of communication, transportation and financing have made it easier for militias to form at virtually every level of political society, thus encouraging battles for cultural rights to quickly escalate into armed struggles. In such struggles, minorities are frequently losers. In this, the absence of peace, whether in low-level armed struggles or in major wars, cultural minorities are drawn into armed combat. Once armed combat is in progress, it is extremely difficult to demobilize or disarm both minorities and majorities, as we have seen in all continents.

Peace thus, also has a double relationship to cultural diversity. On the one hand, the growing tendency of cultural minorities to seek full voice and participation in the political sphere has increased the perception among cultural majorities that vocal minorities are undesirable. On the other hand, once peace gives way to warfare, it has its own force, and reasonable ways to communicate, negotiate and co-exist become increasingly difficult. Thus peace, understood as the everyday condition of co-existence between culturally different groups, is both a pre-condition and a product of lasting peace.

Human Rights and Full Humanity

Typically, human rights thinking is about the protection of basic human values rather than their expansion, enrichment or elaboration. For this reason, human rights institutions and norms tend to stick to defensible legal principles which are widely recognized by the laws of individual states and countries. By the nature of such umbrella ideas, whose main effort is to cover the widest range of circumstances, its fabric can be thin.

If we accept the idea that full humanity is best achieved within highly specific frameworks of meaning, value and custom, the values of human rights are not principally designed to achieve the flourishing of the wide range of cultural, linguistic and non-legal expressions through which full humanity can be achieved by all human beings. To put it another way, full humanity can best be achieved in specific cultural settings. Universal frameworks can only go so far in enabling it.

The "capabilities" approach to human development, famously associated with Amartya Sen, and the later idea of the "capacity to aspire" developed by Appadurai, open the door to a deeper understanding of capabilities, capacities and potentialities of rights. Sen's approach, outlined in a brilliant series of books and essays, is the best framework so far availability for linking freedom, human rights and human capabilities. Perhaps the most important aspect of this framework is its recognition that freedom is in part a matter of the right to fully develop the capabilities of the human agent, which include the capabilities of living with and in relation to other human beings. Sen himself has conceded that the capabilities effort has limitations in regard to the delivery of substantive justice, since it cannot shed light on the actual processes through which individual capabilities are brought into active play in social life (Sen, 2005).

In part, this limitation of the capabilities approach is due to the fact that the living social processes through which substantive justice is realized are in significant part culturally shaped, debated and delivered, whether wholly or partially. Full humanity can appear in the form of social justice only when universal criteria, norms and values are given local linguistic, normative and practical shape. In other words, universal norms and standards of human rights are necessarily incomplete and partial, due to their necessary abstraction and distance from local and cultural vehicles and meanings. This conclusion takes the form of a paradox, whereby the universal is always necessarily partial and the local is the condition and context of its fully realization. Thus human rights approaches require the recognition of cultural diversity for their own partiality to be overcome, in the pursuit of what we are calling full humanity.

The Nation-State as Guardian of Full Humanity

For the realization of the idea of full humanity, it is evident that nation-States will have to play a vital role, both within and beyond their roles within international organizations such as UNESCO. One reason for this is clear. Whatever the sincerity and force of international agreements and recommendations, in any area of human life, nation-States remain the crucial instruments for turning these agreements into living realities within their own areas of territorial sovereignty. This is not only for reasons of international law but also because nation-States are the principal actors with the political, juridical and economic capacity to turn international agreements into actionable local instruments, policies and outcome, through incentives as well as sanctions.

A longstanding dilemma of the modern nation-State has been the challenge of reconciling local and regional realities and challenges with universal values and norms, especially those associated with human rights. In this sense, nation-States are inevitably tied to cultural diversity, since nation-States always emerge from specific languages, histories, memories and traditions. At the same time, because nation-States are the product of an essentially international system, they are predisposed to recognize international norms and agreements, which invariably have a universalist flavor.

In the past, this duality in the mandate of the modern nation-State has created a tension between its universal commitments and its sovereignty, which often creates culturally specific obligations. The idea of full humanity opens a new solution to this dilemma because full humanity can only be realized within a specific cultural and regional context, as has been argued previously. Thus, rather than making the nation-state an obstacle to universal values – such as those of human rights – the idea of full humanity makes the nation-state the guarantor and the sufficient condition for the expression and institutionalization of full humanity. For full humanity to be realized international agreements are necessary but the national framework is the sole sufficient condition. This makes individual nation-states the vital partner of any effort to realize full humanity, which, by definition is built on the twin pillars of human rights and cultural diversity.

Policy Framework for Full Humanity

From these considerations, it follows that the concrete realization of the ideal of full humanity requires a revitalized collaboration between organizations such as UNESCO and its member States. In turn, such collaboration requires a shared vision and a reciprocal complementarity of roles and tasks. Such collaborations are of course a central part of UNESCO's mandate. But this spirit of collaboration will need to be strengthened so as to produce the following areas of policy innovation:

- On the side of UNESCO, there will need to be a clear delineation of the universal dimension of the existing norms of human rights, so as to enable the more radical vision of full humanity. The core values of life, liberty and security will need to be linked more explicitly to recognition of their status as necessary but not sufficient conditions of full humanity. In particular, UNESCO could be the basis for a Human Diversity Policy committee, constituted by legal, cultural, linguistic and educational specialists, whose mandate would be to develop the terms for a major new convention on Human Diversity, with the specific charge of combining earlier conventions on human rights and on cultural diversity, which evolved from somewhat separate premises.

- On the side of the Member States, there could be a series of regional committees, perhaps based on current regional blocs (such as SAARC, the Nordic Countries, the Arab countries etc.), which would be charged with developing regional Human Diversity Policies, with the explicit mandate to identify specific policies in the areas of language, law and education which would incorporate culturally specific values into the universalist frameworks of human rights which already exist.

- Finally, a blue-ribbon committee, under the direct leadership of UNESCO's Director-General, would use the results of the two sets of committees described above to outline the elements of a new UNESCO convention on Cultural Diversity, which would combine existing conventions on human rights and cultural diversity into an umbrella document which could be basis of concrete new policy initiatives both at the international and national levels.

Arjun Appadurai

Arjun Appadurai is a contemporary social-cultural anthropologist focusing on modernity and globalization. He is currently Goddard Professor of Media, Culture and Communication at New York University. He has held various professorial chairs and visiting appointments at some of top institutions in the United States of America and Europe. He has also served as a consultant or advisor to a wide range of international, public and private organizations such as UNESCO; UNDP; WIDER (World Institute for Development Economics Research); the World Bank; the National Endowment for the Humanities; and the National Science Foundation.







Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture



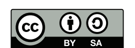
diversité des cultures et universalisme des droits de l'homme

Mireille Delmas-Marty

Table des matières

Publié en 2014 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
Dans le cadre du Portfolio « Des paroles aux actes » conçu pour promouvoir les compétences interculturelles fondées sur les droits de l'Homme, un projet phare de la Décenie internationale du rapprochement des cultures (2013-2022).

ISBN 978-92-3-000013-4



Création graphique : UNESCO
Graphisme de la couverture : UNESCO
Mise en pages : UNESCO
Impression : UNESCO

Imprimé en France

Introduction

Le défi : Associer les droits de l'homme au rapprochement des cultures est un véritable défi. Il suffit de comparer la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (DUDH) à la Déclaration de l'UNESCO sur la diversité culturelle de 2001, pour constater l'importance de l'écart et la force des tensions entre les deux pôles. D'un côté l'article 1er de la DUDH érige l'égale dignité de chaque être humain en principe universel ; de l'autre, l'article 1er de la Déclaration sur la diversité culturelle - dont il faut rappeler qu'elle fut adoptée par l'UNESCO en novembre 2001, dans le climat tragique des attentats survenus le 11 septembre à New York – proclame que : la diversité culturelle « est, pour le genre humain, aussi nécessaire qu'est la biodiversité dans l'ordre du vivant. En ce sens, elle constitue le patrimoine commun de l'humanité » (art.1). Et le pluralisme « constitue la réponse politique au fait de la diversité » (art. 2). La diversité est donc un fait à préserver, mais la Déclaration Unesco précise que « nul ne peut invoquer la diversité culturelle pour porter atteinte aux droits de l'homme garantis par le droit international, ni pour en limiter la portée» (art.4). S'ils ont conçu la diversité culturelle comme un trésor vivant, donc renouvelable, les rédacteurs n'ont pas donné le mode d'emploi pour ordonner le pluralisme et le concilier avec l'universalisme.

Certes le droit international a progressé mais, il ne suffit pas à promouvoir une culture de la paix et de la non-violence : presque 70 ans après Nuremberg, et 12 ans après la création de la Cour pénale internationale, les tensions sont paradoxalement renforcées par la mondialisation – qui ouvre les frontières aux marchandises et aux capitaux et les ferment aux migrations humaines - et parfois exacerbées par les nouvelles technologies de diffusion (Internet). Malgré les appels à la modération, destructions et massacres continuent de déchirer le monde au nom d'une religion ou d'une culture.

Un nouveau cadre : En proposant un nouveau cadre conceptuel et opérationnel intitulé « Compétences interculturelles », l'UNESCO incite à renoncer aux démagogies simplificatrices du discours binaire qui oppose les différences entre elles, au profit d'une pédagogie de la complexité qui, sans supprimer les différences, met en place des stratégies interactives et évolutives permettant le rapprochement des cultures.

Nous tenterons de montrer qu'il est en effet possible de transformer les tensions entre l'universel et le « diversel » en utilisant les droits de l'homme comme instrument pour ordonner le pluralisme (Delmas-Marty, 2006).

Pour y parvenir, nous procéderons en trois séquences : d'abord *repenser* les droits de l'homme en dynamisant nos représentations, des idées froides aux idées chaudes, encore en formation (I) ; puis les adapter à la complexité du monde en forgeant des instruments, des concepts aux processus, pour *garantir* le rapprochement des cultures (II). Enfin, des processus aux stratégies et aux acteurs, les droits de l'homme peuvent contribuer à *mettre en œuvre* un tel rapprochement (III). Telles sont les conditions pour que le rapprochement des cultures devienne le tremplin d'une triple innovation politique (citoyenneté, souveraineté, responsabilité).

1. Repenser les droits de l'homme : des idées froides aux idées chaudes

On ne reviendra pas sur les principes « fondamentaux » que sont l'inaliénabilité, l'indivisibilité, l'indissociabilité et l'interdépendance de tout l'ensemble des droits (civils et politiques, économiques, sociaux et culturels), mais plutôt sur les représentations qui pourraient renouveler l'imaginaire de manière à transformer la tension entre l'un et le multiple, l'universalisme et le particularisme, en une dynamique.

La voie avait été ouverte par Paul Ricoeur (1990). Le philosophe, soulignant le paradoxe qu'il entend assumer, proposait « d'une part de maintenir la prétention à l'universel, attachée à quelques valeurs où l'universel et l'historique se croisent, d'autre part, d'offrir cette prétention à la discussion, non pas au niveau formel mais au niveau des convictions insérées dans des formes de vie concrètes ». D'où la notion d'« universels en contexte » ou d'« universels potentiels ou inchoatifs » qu'il présentait comme « l'un des visages de la sagesse pratique ». Or cette sagesse pratique notion ne se cantonne pas seulement à ce qu'il décrit comme un « art de la conversation où l'éthique de l'argumentation s'éprouve dans le conflit des convictions ». A condition d'agir à la fois sur l'argumentation et sur les convictions, les droits de l'homme peuvent transformer le champ juridique en fonction des représentations et des idées qui les expriment.

Par la suite, le juriste japonais Onuma Yasuaki (1998) proposera d'ailleurs une vision « inter » puis « trans » civilisationnelle, qui consiste à critiquer l'universalisme occidental (« *Westcentric universalism* ») sans pour autant renoncer à la fonction « universalisante » des droits de l'homme. Sa vision dynamique de l'histoire le conduit en effet à souligner la nécessité de réinterpréter les cultures nationales parce qu'elles changent au cours du temps. C'est pourquoi, selon lui, la force de l'idée des droits de l'homme tient dans le pouvoir d'universalisation ("*the strength of the idea of human rights lies in their universalizing power*").

Pour nourrir une telle dynamique, on pourrait prolonger la réflexion sur « la force de l'idée des droits de l'homme » en se plaçant dans une perspective qui irait des idées froides, déjà consolidées, aux « idées chaudes », encore incomplètes et en cours de formation (*Compétences interculturelles*, 2013, p. 19).

Dans une telle perspective, la référence aux quatre éléments peut être utilisée comme autant de métaphores pour nourrir l'imaginaire en montrant les divers types d'énergie, positive et négative, libérée par les droits de l'homme :

- la terre, qui a la même origine étymologique que l'humain (*humus*), représente les droits de l'homme comme idées ferme et fixes, ou principes « fondateurs », produisant l'énergie solide et statique du socle ou des racines qui consolident les systèmes de droit, au risque de les refermer sur les droits nationaux (dogmatisme des droits de l'homme) ;

- l'eau les représente comme idées évolutives, ou principes « directeurs », produisant l'énergie liquide des sources qui alimentent et orientent les flux, au risque d'épuiser et de tarir la source (inflation des droits de l'homme) ;

- l'air représente les droits de l'homme comme idées inspiratrices, ou principes « transformateurs », produisant l'énergie gazeuse, instable mais dynamique, du souffle comme esprit qui anime (*pneuma*), au risque des sautes de vent qui déstabilisent et des tempêtes qui déracinent comme les attentats du 11 septembre 2001, ou la crise financière de 2008 (déterritorialisation des droits de l'homme) ;

- enfin le feu les représente comme idées encore émergentes et déjà sensibilisatrices, ou principes « mobilisateurs», produisant l'énergie brûlante de la flamme qui anime les indignations du droit humanitaire, au risque d'embraser le monde et de diviser les humains (fureurs identitaires).

On s'en tiendra au mouvement général, qui nous paraît essentiel, des idées fixes aux idées sensibilisatrices. En provoquant l'ébranlement du socle dogmatique, ce

mouvement illustre le passage des concepts aux processus. Comme concepts fondateurs, les droits de l'homme se heurtent à la diversité des cultures ; en revanche comme processus (directeurs, transformateurs et mobilisateurs), ils peuvent devenir des moyens d'action, de véritables instruments garants du rapprochement des cultures.

2. Garantir le rapprochement : des concepts aux processus

On partira du constat que le système juridique est au niveau sociétal et organisationnel, comme le système éducatif au niveau individuel, un « moyen évident de favoriser le développement des compétences interculturelles » (*Compétences interculturelles*, p.26). Un « moyen évident » surtout quand il s'agit du droit des droits de l'homme car les dispositifs juridiques de protection des droits de l'homme instituent un langage commun, inclusif et non exclusif, qui permet la communication entre cultures.

Plus précisément, ce langage offre, grâce à l'hétérogénéité des droits de l'homme, une panoplie de moyens pour rapprocher les cultures : en l'absence de toute hiérarchie, *le dialogue* peut faciliter un *rapprochement spontané* des différences ; en revanche lorsque les droits de l'homme s'imposent comme supranationaux, la notion de *marge nationale d'appréciation* conduit à un *rapprochement gradué* qui ménage certaines différences ; enfin lorsque le rapprochement va jusqu'à unifier les droits autour d'un « noyau dur », *la traduction* devient indispensable comme processus de r*approchement réciproque*.

2.1. Le « dialogue interculturel », processus de rapprochement spontané.

Empruntée au document UNESCO précité, la notion de « dialogue interculturel » suppose un dialogue véritable, suffisamment ouvert à l'autre pour aborder d'éventuels désaccords entre des personnes et des groupes culturels différents dans un esprit de coopération et non de compétition qui caractérise un processus de rapprochement spontané, par coordination. Le document UNESCO donne plusieurs exemples concrets d'un tel dialogue, qu'il s'agisse d'une troupe de théâtre créant un espace de dialogue entre les passagers d'un autobus et les comédiens à propos de l'intégration des Roms ; des discussions en Colombie sur la règle coutumière de l'expulsion des enfants jumeaux hors de la communauté, ou du programme d'Helsinki pour l'intégration des immigrés.

Pour transposer l'analyse dans le champ juridique, on prendra l'exemple du dialogue des juges sur la peine de mort, que les juges internationaux ont engagé à partir des droits de l'homme avec d'autres juridictions internationales, comme avec des cours suprêmes nationales. A partir du coup d'envoi – déclenché par une interprétation audacieuse de la Cour Européenne des droits de l'hommes (CEDH) considérant l'extradition d'un condamné à mort vers les Etats-Unis contraire à l'interdiction des peines ou traitements inhumains ou dégradants (*Soering c/RU*)[1], il y eut en effet d'étonnants entrecroisements. Amorcé en Europe, le dialogue, d'emblée élargi aux Etats-Unis, donc à un pays tiers, sera réactivé à partir d'Amérique, lorsque la question des droits procéduraux des condamnés à mort étrangers, sera portée devant la Cour internationale de justice (CIJ) et devant la Cour américaine des droits de l'homme, avant de revenir en Europe.

Par ses applications potentielles à divers pays tiers[2], la jurisprudence *Soering* devait avoir une influence, non seulement en Europe, mais dans le monde entier. Ainsi semble-t-elle avoir favorisé un revirement de la Cour suprême du Canada, qui avait admis en 1991 (par 5 voix contre 4) l'extradition d'un condamné à mort vers les Etats Unis. Malgré la Charte canadienne des droits et libertés, qui limite la peine de mort aux « cas exceptionnels », les juges avaient alors été sensibles à la crainte de voir le Canada envahi par des fugitifs américains. Dix ans plus tard, l'arrêt *Burns* exclut l'extradition dans des circonstances analogues,

1 *Affaire Soering c/RU*, CEDH, 7 juill. 1989.

2 Pour des exemples, concernant l'Iran ou la Chine, voir *Aspichi Dehwari c Pays Bas*, CEDH 22 juin 1999 et *Yang Chun Jin, c Hongrie*, CEDH 8 mars 2001, l'un et l'autre rayés du rôle après refus d'extrader.

en se fondant très largement sur la décision de la CEDH, qui n'a pourtant aucune autorité légale au Canada.

Pas plus qu'elle n'a d'autorité légale en d'Afrique du Sud, où elle sera néanmoins invoquée à l'appui de l'arrêt par lequel la Cour suprême jugera en 1995 la peine de mort contraire à l'interdiction des traitements cruels, inhumains ou dégradants[3]. Et le dialogue se poursuit avec le *Judicial Committee of the Privy Council*, juridiction sui generis qui permet aux *Law Lords* de juger de recours formés contre des décisions de peine de mort prises dans certains Etats du *Commonwealth* (notamment au Belize ou dans les Caraïbes, en attendant la création d'une cour suprême autonome). Dans une décision concernant la peine de mort prononcée par la Cour d'appel de Belize (Etat devenu indépendant en 1981), le *Privy Council* évoque notamment l'arrêt de la Cour suprême d'Afrique du sud, et cite longuement l'arrêt *Soering*, pour conclure que l'affaire devra être rejugée[4].

Les entrecroisements paraissent sans fin, car le revirement de la Cour du Canada entraîne à son tour une évolution de la jurisprudence du Comité des droits de l'homme de l'ONU, saisi sur la base du Pacte international sur les droits civils et politiques. Le Comité, qui avait admis la première décision d'extradition portée devant lui en 1991 (*Kindler*), constatera une violation en 2003, dans une autre affaire d'extradition du Canada vers les Etats-Unis (*Judge*). Il ne remet pas directement en cause l'affirmation antérieure que l'extradition n'est pas en elle-même contraire à l'article 6 du Pacte sur le droit à la vie (§10.2), mais il relève, outre le revirement de la Cour suprême du Canada, des changements notables, en fait et en droit, dans l'opinion internationale et l'élargissement du consensus favorable à l'abolition (§10.3). Finalement il fonde la violation plus précisément sur la question des recours, marquant l'importance d'un autre dialogue, auquel sera même associée la Cour suprême des Etats-Unis, qui aborde la peine de mort à travers la procédure.

Pourtant, le dialogue ainsi amorcé reste soumis au bon vouloir des juges. La cour suprême choisit les critères qui fondent les références au droit comparé, comme la nature comparable des questions posées ou leur caractère transnational, et ne reconnaît, en toute hypothèse, aux « normes étrangères » qu'un caractère facultatif (*non binding rules*) . De plus les juges de renvoi gardent un pouvoir d'appréciation. A la suite de l'arrêt *Avena* (CIJ 2004), la cour pénale d'appel de l'Etat d'Oklahoma a suspendu l'exécution et le gouverneur a accordé une commutation de peine en réclusion à vie ; mais dans le cas analogue de *Medellin* (US SC 2008), une cour d'appel fédérale a refusé de prendre en compte la décision de la CIJ, malgré diverses interventions, latino-américaines et européennes auprès des juges (procédure d'*amicus curiae*). Il est vrai que la prudence des juges peut s'expliquer par la conception américaine de l'Etat de droit selon laquelle le pouvoir judiciaire reste strictement limité dans l'interprétation des normes internationales par les pouvoirs politiques (législatif et exécutif). Ainsi dans l'affaire *Medellin*, le simple fait que la Cour suprême ait accepté d'entendre l'affaire a conduit le gouvernement américain à dénoncer l'engagement international en se retirant du protocole additionnel à la Convention de Vienne.

En interrompant brutalement le jeu des interprétations croisées entre les juges, la décision du Gouvernement américain montre que le dialogue ne suffit pas car il rend seulement possible un rapprochement spontané sans le garantir. Aller plus loin, pour garantir le rapprochement, c'est enrichir les compétences interculturelles en nuançant l'évaluation des différences grâce à une logique de gradation : dans la logique binaire, toute différence, si faible soit-elle, peut être jugée non-conforme à la norme internationale, alors que la logique de gradation admet, au nom de la « marge nationale d'appréciation, les différences « compatibles » avec la norme internationale. Une telle gradation est implicitement inscrite dans certains instruments juridiques de protection (pactes onusiens et conventions régionales), entre droits à protection absolue (sans dérogations, exceptions, ni restrictions) et droits à protection relative (assortis de ces diverses limitations).

---

3 Arrêt *State v. Makwangane*, 1995 (3), South Africa, 391.

4 Affaire *P . Reyes v . the Queen*, Privy Council , 11 mars 2002 (Belize) ; également Affaire *Roodal et Khan*, Privy Council 21 nov. 2003 (Tobago et Trinidad) et Affaire *Charles Matthews*, Privy Council 7 juill. 2004 (Tobago et Trinidad).

2.2. La « marge nationale d'appréciation », processus de rapprochement gradué.

Inventée par la Cour européenne des droits de l'homme (CEDH) à propos de l'application des droits à protection relative, la notion de marge permet de reconnaître une sorte de droit à la différence. C'est une façon de réintroduire, dans l'interprétation de principes communs, le contexte propre à chaque Etat, donc d'approfondir l'origine (contexte historique) et les manifestations (contexte politique, économique et culturel) de ces différences. Mais la notion de « marge » implique des limites et un « seuil de compatibilité » au-delà duquel les différences deviennent incompatibles avec l'idée de principes communs.

On donnera une illustration de ce dispositif de gradation à propos du blasphème, pour montrer comment une évaluation graduée des différences pourrait contribuer à dépasser l'opposition apparemment indépassable entre liberté d'expression et liberté de religion. La Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (CESDH) consacre la liberté d'expression, mais elle n'en fait pas un principe absolu. La Convention autorise en effet des « restrictions nécessaires dans une société démocratique » (art. 8 à 11, CESDH) quand le but est de protéger l'ordre public ou la morale ou d'assurer le respect des droits d'autrui, y compris de ses convictions religieuses. Quelle est la conséquence pour le blasphème ?

La réponse juridique est subtile. D'une part la Cour européenne des droits de l'homme considère la liberté d'expression comme pilier de la démocratie, même pour des idées qui heurtent, choquent ou inquiètent un Etat ou une partie de la population, et souligne que la notion de blasphème, vague et évolutive, risque de porter une atteinte « arbitraire ou excessive » à la liberté d'expression. Donc elle exerce un contrôle. D'autre part ce contrôle est limité car la cour considère que la protection de la morale, comme celle des convictions religieuses, relève d'abord des autorités nationales auxquelles elle reconnaît une « marge nationale d'appréciation ».

Dans les cas concrets, les solutions sont parfois surprenantes : la CEDH n'a condamné ni l'Autriche (1994) ni le Royaume Uni (1996) pour la censure de films jugés blasphématoires; ni la Turquie (2005) malgré l'amende prononcée contre l'éditeur d'un livre jugé injurieux pour la religion musulmane. En revanche, elle a condamné la France en 2006 pour violation de la liberté expression, alors que le blasphème ne figure pas dans le code pénal. Il s'agissait d'un article, évoquant des liens (pendant la guerre) entre l'Eglise catholique et l'antisémitisme, dont l'auteur avait été condamné pour diffamation collective à 1 Franc de dommages intérêts. La Cour européenne a considéré que cette condamnation était une violation de la liberté d'expression car, à la différence des autres cas, la provocation aurait pu contribuer au débat public.

La marge nationale fonctionne un peu comme un rhéostat qui adapte l'éclairage aux variations de la lumière ambiante : en limitant le contrôle au dépassement de cette marge (par exemple si le blasphème est puni de sanctions disproportionnées ou présente un caractère de simple provocation sans intérêt pour éclairer le débat public), la cour ne renonce pas aux principes communs mais elle les adapte à la diversité des pratiques, à travers ce que l'on pourrait nommer les « indices de contextualisation ». Du coup, elle évite d'opposer au dogmatisme religieux (toute critique ou réinterprétation du dogme est interdite) un dogmatisme des droits de l'homme (toute restriction à la liberté d'expression serait interdite).

Mais un usage abusif de la notion de marge risquerait de conduire à relativiser les valeurs universelles si aucune limite ne vient assurer, pour quelques droits à protection absolue, la conformité à un minimum de valeurs communes.

Aller encore plus loin pour garantir le rapprochement, c'est apprendre à enrichir les compétences interculturelles en utilisant le « paradigme de la traduction », tel que François Ost l'a explicité (2009), dans le prolongement de Ricœur (2001, 2004), pour introduire de la réciprocité dans les processus de rapprochement des cultures.

2.3. La traduction, processus de rapprochement réciproque.

C'est en assurant la réciprocité que le paradigme de la traduction peut contribuer à faire accepter le concept de « noyau dur », ou de « l'irréductible humain », formé par les droits indérogeables et les crimes imprescriptibles. En apparence un tel concept suggère un retour à la métaphore froide du socle, postulant qu'il serait possible de construire le socle après l'édification des systèmes de droit. Au risque de favoriser l'unification des droits de l'homme par extension unilatérale (et hégémonique ?) d'un modèle préexistant, celui du monde occidental.

A moins d'aborder les droits « indérogeables » et les « crimes imprescriptibles » non comme des concepts fixes mais comme des processus «d'humanisation réciproque » (Delmas-Marty, 2009), auxquels devraient contribuer les diverses cultures. En somme des processus dynamiques, interactifs et évolutifs, qui unifieraient les droits de l'homme tout en échappant au risque de fondamentalisme en introduisant la réciprocité, qui est au cœur du paradigme de la traduction. Façon de rendre possible la « créolisation », chère à Edouard Glissant, car elle ne se contente pas d'étendre une culture ou de juxtaposer des cultures différentes, mais produit du nouveau, de l'inattendu (Glissant 2005).

Loin de se limiter au transfert du seul message verbal (ou juridique) d'une langue vers une autre, la traduction se situe en effet entre deux points extrêmes que sont le déni de traduction, ancré dans la conviction que les structures profondes des langues et des cultures (ou des systèmes de droit) sont incommensurables entre elles, et l'illusion de pouvoir dégager des structures cachées sous le foisonnement apparent (on pense aux comparatistes réunis autour de Raymond Saleilles, au Congrès de Paris en 1900, qui rêvaient de dégager ainsi un « droit naturel commun à contenu variable »).

Selon Ost, il s'agirait d'une illusion car ces structures cachées renverraient « soit à une langue matricielle originaire, dont la trace s'est perdue dans la nuit des temps, soit à une langue absolument rationnelle qui resterait à construire mais dont nous sommes déjà en mesure de pressentir les lignes de force ». Transposée dans le champ juridique, son analyse conduit à refuser ces deux voies extrêmes pour tenter de dégager une troisième voie qui fait de la traduction un exercice aussi nécessaire qu'approximatif, et donc toujours recommencé.

On considérera alors la traduction non seulement comme un outil linguistique, mais aussi comme un instrument politique au service d'un choix éthique. Car la traduction ne produit pas d'identité, seulement des équivalences. Loin de faire disparaître la diversité, elle servirait de médiateur entre l'universalisme des valeurs et la diversité des cultures, transposant dans le champ juridique ce que Ricœur nommait le « miracle de la traduction ». Un miracle, disait-il, car la traduction « crée de la ressemblance là où il ne semblait y avoir que de la pluralité ».

Pour montrer à quelles conditions la traduction permet de créer du semblable avec des différences, on évoquera la genèse de l'article 1er de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) : les rédacteurs de la Déclaration universelle se sont interrogés sur la référence à l'origine de l'homme et ont choisi de n'évoquer ni la Nature, ni Dieu, afin de préserver l'universalisme du texte au-delà des particularismes nationaux. En revanche la « conscience » fut ajoutée à la « raison » dans ce même article 1er DUDH, sur l'initiative du représentant de la Chine qui considérait la référence à la raison trop réductrice. Mais la traduction du terme chinois *liangxin* par « conscience » ne rend pas pleinement compte de l'idée sous-jacente de « conscience morale » et même de « bonté innée » impliquée par les caractères *liang* et *xin*. La traduction par « conscience » crée d'ailleurs une confusion entre l'article 1er de la Déclaration universelle (qui vise les êtres humains doués de raison et de « conscience ») et l'article 18 (sur la liberté de « conscience »). Il en résulte que le mot « conscience » est commun aux deux articles dans les versions française et anglaise, alors que la version chinoise emploie deux termes différents (*liangxin* à l'article 1 et *yishi*, qui suggèrerait plutôt l'intentionnalité et le discernement, à l'article 18). C'est dire la difficulté d'une véritable réciprocité.

On peut encore observer cette difficulté à travers un autre exemple : l'évolution de la notion de crime contre l'humanité, qui conduit des atteintes à la vie et à l'égale dignité de la personne, y compris les différentes formes de violence sexuelle, aux destructions de biens culturels : tantôt ces destructions prouvent l'intention discriminatoire du génocide, tantôt elles constituent un crime de guerre (bombardements d'édifices civils anciens dont la restauration est impossible), tantôt un crime contre l'humanité. La destruction de mosquées avec intention discriminatoire, considérée comme une attaque contre l'identité religieuse d'un peuple, peut constituer une persécution constitutive d'un crime contre l'humanité « car c'est l'humanité dans son ensemble qui est affectée par la destruction d'une culture religieuse spécifique et des objets culturels qui s'y rattachent »[5].

A l'épreuve des pratiques interculturelles, les droits de l'homme pourraient ainsi accroître les moyens d'action pour adapter les stratégies juridiques à la complexité du monde réel en oeuvrant au rapprochement tout en respectant la diversité des cultures. Les trois processus étudiés sont autant de moyens pour accompagner la mise en œuvre des stratégies du rapprochement des cultures.

3. Mettre en œuvre le rapprochement des cultures : des processus aux stratégies et aux acteurs

Les stratégies peuvent être plus ou moins ambitieuses selon la nature du processus de rapprochement : le rapprochement spontané, créé par le dialogue interculturel, permet seulement une stratégie « horizontale » de coordination ; le rapprochement gradué selon le jeu de la marge nationale d'appréciation conduit à une stratégie d'harmonisation, « verticale assouplie » parce qu'imposée par une hiérarchie des normes limitée aux normes jugées incompatibles ; enfin le rapprochement réciproque relevant de la traduction rendrait possible une hiérarchie «strictement verticale », excluant toute différence entre normes internationales et nationales, une telle unification étant acceptée parce qu'elle résulte d'une hybridation, donc d'une stratégie non pas unilatérale mais multilatérale.

5 TPIY, affaire *Kordic et Cerkez*, jugement 26 février 2001

En pratique, le choix dépend à la fois des moyens disponibles et des acteurs disposés à les mettre en oeuvre.

3.1. La stratégie de coordination

Elle est facilitée lorsque des informations sont échangées au cours du dialogue interculturel, tel qu'il est pratiqué déjà par les juges des cours suprêmes et des cours internationales (dialogue des juges), ou à travers les travaux de droit comparé menés par les législateurs nationaux (circulation des normes), voire sous la forme « transnationale » de l'autorégulation préconisée par certains acteurs économiques. Dans les trois cas, il s'agit d'une stratégie de type horizontal, c'est-à-dire d'un rapprochement spontané et sans hiérarchie, qui n'a pas de force contraignante et dont l'efficacité dépend du bon vouloir des juges et des Etats, voire des entreprises transnationales.

3.2. La stratégie d'harmonisation

Elle est plus ambitieuse, en ce qu'elle suppose l'engagement des juridictions internationales appelées à contrôler la compatibilité entre normes nationales et internationales. Assoupli par la notion de « marge nationale d'appréciation », ce contrôle est de type vertical, car il introduit une hiérarchie, mais il s'agit d'une verticalité inachevée, donc d'une hiérarchie assouplie qui n'impose pas l'unification, mais seulement un rapprochement *stricto sensu*, sans uniformité.

L'intérêt de la notion de marge, inventée comme on l'a vu par la CEDH à propos de la norme internationale européenne, mais transposable à d'autre régions, voire au niveau mondial, est de préserver un certain pluralisme des cultures en évaluant certaines différences selon une échelle graduée par référence aux « indices de contextualisation ». A condition de ne pas oublier que la notion de marge

implique des limites (le seuil de compatibilité) au-delà desquelles le relativisme risquerait de l'emporter sur le pluralisme ordonné. La stratégie d'harmonisation, à distinguer de la recherche d'une harmonie statique, doit être comprise comme interactive et évolutive. Pour éviter la renationalisation, elle suppose l'existence d'un contrôle par des juges indépendants et impartiaux. Mais tous les droits de l'homme ne sont pas appliqués avec une marge nationale d'appréciation. La reconnaissance d'un « noyau dur », celui de « l'irréductible humain » annonce un objectif d'unification reposant sur une hiérarchie verticale.

3.3 La stratégie d'hybridation

Elle (expression préférable à celle de créolisation, plus imagée mais parfois mal comprise) pourrait conduire à une véritable unification, dès lors que le processus de rapprochement par réciprocité éviterait le risque d'une unification hégémonique.

Bien connue dans les domaines de la création, notamment artistique, l'hybridation pourrait conduire, dans le champ juridique, à promouvoir une définition évolutive de la notion d'humanité qui sous-tend les droits « indérogeables » (à travers l'interdit de la torture et des peines ou traitements « inhumains » ou dégradants) et les crimes « imprescriptibles », à travers le crime contre « l'humanité ».

En ce qui concerne les droits indérogeables, on observe que leur extension accompagne la montée en puissance des acteurs civiques. En témoigne, par exemple, le rôle joué par des femmes africaines dans l'adoption du Protocole additionnel à la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples, relatif aux droits des femmes en Afrique (signé en 2003 et entré en vigueur fin 2005). Ce Protocole interdit un certain nombre de pratiques coutumières qualifiées de « pratiques néfastes qui affectent négativement les droits humains des femmes et qui sont contraires aux normes internationales ». Il vise notamment les mutilations sexuelles féminines, auxquelles il applique une interdiction absolue qui, à certaines conditions, les place au même niveau que la torture, créant ainsi un nouvel interdit indérogeable soumis au contrôle potentiel de la Cour africaine des droits de l'homme. On peut y voir une stratégie réduisant la diversité des cultures au nom de l'universalisme des valeurs, mais la réussite tient aux acteurs car l'hybridation n'a pas été imposée du dehors mais négociée par les intéressées elles-mêmes, au sein de l'Union africaine, au terme d'un travail critique sur leur propre culture.

Quant aux crimes imprescriptibles, le crime contre l'humanité, véritable emblème de l'universalisme des droits de l'homme, pose plus clairement encore la question de l'hybridation des cultures. C'est une incitation à expliciter les caractères propres à l'humanité, non seulement par référence aux critères issus de la tradition occidentale tels que la singularité de chaque être humain et son égale appartenance à la communauté humaine, mais aussi en intégrant les liens entre individus d'une même communauté nationale, comme le suggèrent l'*Ubuntu* venu d'Afrique du sud, le terme japonais *d'Ushi-soto*, ou le terme confucéen de *Liangxin* en chinois.

Si l'on peut s'accorder pour revisiter ces deux critères, ils restent sans doute insuffisants face aux « questions émergentes » qui marquent bien l'impossibilité de fixer les droits de l'homme comme socle ou fondations de la communauté mondiale. Vécue peu à peu comme une communauté de destin, tournée vers l'avenir et non vers le passé historique, la communauté qui devient « mondiale et supranationale», et pas seulement « internationale », s'interroge sur la nécessité d'encadrer ses propres pouvoirs. C'est ainsi que l'interdit de l'extermination d'êtres humains pourrait s'étendre à l'interdit de certaines formes de « fabrication » d'êtres humains.

L'interdit de la sélection eugénique et du clonage reproductif humain est déjà inscrit dans certains textes, nationaux (code pénal français et « crime contre l'espèce humaine ») et internationaux (Convention européenne sur les droits de l'homme et la biomédecine et Déclarations de l'UNESCO, sur le génome humain et les droits de l'homme, ainsi que sur la bioéthique et les droits de l'homme. En cas de pratiques massives, « systématiques ou généralisées », la qualification de crime contre l'humanité serait pertinente. A condition d'ajouter aux deux critères caractérisant l'humanité la notion d'indétermination, qui sous-tend à la fois la capacité

d'adaptation de l'espèce biologique (hominisation) et la notion éthique de responsabilité (humanisation): c'est parce que nos actes ne sont pas totalement prédéterminés que nous devons en « répondre », le cas échéant devant un juge[6].

Enfin, l'interdit pourrait encore s'étendre des personnes au patrimoine commun de l'humanité, ou plus largement aux atteintes à la sûreté de la planète et à l'équilibre de la biosphère, comme avec le crime d'écocide dont la création a été proposée en 2013 par une initiative citoyenne européenne.

En définitive, la coordination, qui suppose la libre circulation des cultures, relève pour l'essentiel du bon vouloir des juges et des Etats, voire des acteurs économiques ; l'harmonisation implique un contrôle indépendant et impartial de juges pour éviter un usage abusif des marges et l'hybridation un travail préalable de « traduction » qui passe notamment par les experts scientifiques pour assurer la réciprocité.

Mais aucune de ces stratégies ne peut réussir sans une forte motivation des acteurs civiques. C'est pourquoi leur mise en oeuvre relève d'un large développement des compétences interculturelles, afin de garantir la participation de tous les acteurs, des éducateurs et enseignants, aux medias et réseaux sociaux, en passant par les organisations non gouvernementales (ONG), et par les acteurs apparemment les plus faibles, mais souvent les plus déterminés, que sont de simples citoyens.

6 M. Delmas-Marty, « Hominisation, humanisation », in *Darwin a deux cents ans*, dir. A Prochiantz, éd. Odile Jacob, 2010.

Conclusion

Il resterait à faire des stratégies du rapprochement des cultures un tremplin de l'innovation politique.

Une innovation que l'on pourrait esquisser autour de trois objectifs prioritaires :

- *instaurer une citoyenneté interculturelle*, sur le modèle déjà esquissé (*Compétences interculturelles, p.16*);
- *privilégier une souveraineté solidaire des Etats*, c'est-à-dire une souveraineté exercée non seulement au service des intérêts nationaux, mais encore au service des intérêts de la communauté mondiale ;
- enfin *renforcer les responsabilités* des acteurs exerçant un pouvoir global en fonction de l'étendue de ces pouvoirs afin d'affirmer les devoirs corollaires, qu'il s'agisse des acteurs publics, Etats et organisations internationales, ou privés (entreprises transnationales, experts scientifiques, ONG, médias).

Bibliographie

Compétences interculturelles, Cadre conceptuel et opérationnel, Unesco, p. 19 et p. 16.

M. Delmas-Marty, *Le pluralisme ordonné*, Seuil, 2006; "Vers une humanisation réciproque", in *Human Rights and their Possible Universality*, 19th Conference of the Academy of Latinity, 16-18 février 2009, Oslo, ed. Academy of Latinity, 2009, p. 35 s.

P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, 1990, pp. 335-336

Y. Onuma, "Toward an Intercivilizational Approach to Human Rights," *Asian Yearbook of International Law* (1997), 21

E. Glissant, *La Cohée du Lamentin*, Gallimard, 2005, pp. 84.

F. Ost, . *Traduire. Défense et illustration du multilinguisme*, Fayard, coll. Ouvertures, 2009, 429 p.

P. Ricœur, « Le paradigme de la traduction », in *Le juste*, 2ème éd., Esprit, 2001, p. 135 ; « Projet universel et multiplicité des héritages », *Où vont les valeurs ? Entretiens du XXIème siècle*, J. Bindé (dir.), Unesco/Albin Michel, 2004, p. 75-80

F. Mansouri, 'Global Citizenship Project' Unesco, nov 2013

P. Kemp, *Citizen of the World, the Cosmopolitan Ideal for the Twenty-First Century*, Humanity Books, 2010

M. Delmas-Marty, *Résister, responsabiliser, anticiper,* Seuil 2013; « Hominisation, humanisation », in *Darwin deux cents ans*, dir. A Prochiantz, éd. Odile Jacob, 2010

Mireille Delmas-Marty

Mireille Delmas Marty est membre de l'Institut et professeure honoraire au Collège de France, elle y occupe la chaire d'études juridiques comparatives et internationalisation du droit de 2003 à 2011. En 2007, elle est élue membre de l'Académie des sciences morales et politiques.

Mireille Delmas-Marty a enseigné dans de très nombreuses universités, et notamment, aux Etats-Unis, en Amérique latine, en Chine, au Japon et au Canada. Elle a été coordinatrice du comité d'experts de l'Union européenne travaillant sur l'harmonisation du droit pénal européen, et plus précisément sur le projet « Corpus Juris ». Elle a publié de nombreux écrits sur le droit pénal, les droits de l'homme et le droit face à la mondialisation.







ARTICLE

#3

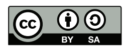
intercultural dialogue and human rights: a crucial link for building intercultural competences

Léonce Bekemans

Contents

Published in 2014 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization,
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
Within the Portfolio "From words to action", designed to promote intercultural competences based on Human Rights, a flagship project of the International Decade for the Rapprochement of Cultures (2013-2022).

ISBN 978-92-3-000013-4



Graphic design: UNESCO
Cover design: UNESCO
Typeset: UNESCO
Printed by: UNESCO

Printed in France

Introduction

One of the standard definitions of culture describes it as "*the system of shared beliefs, values, customs, behaviors, and artefacts that the members of society use to cope with their world and with one another, and that are transmitted from generation to generation through learning*".[1] This follows the consensus embodied in UNESCO's 1982 Mexico City Declaration on Cultural Policies. It defined culture as the "*whole complex of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features that characterize a society or social group including not only the arts and letters, but also modes of life, the fundamental rights of human being, value systems, traditions and beliefs*".[2]

The (consolidating and transforming) role of culture in society has changed drastically in recent decades. Various economic, political, social and cultural challenges in the age of globalization have a drastic but diversified impact on societies, states, regions, peoples, communities and persons across the globe. We are living in an increasingly interconnected and contextualized world in which societies, cultures and peoples meet and interact across the globe. We are living in a "global village" where the "other" has become my neighbor. The "other," who contributed by his or her cultural difference to enable me to discover who I am, is no longer a stranger; he or she is today a member of my own society. The reality is that my own culture is no longer the only one existing in my own environment.

In today's globalizing world, most societies no longer live in isolated territories, and their cultures are no longer confined by closed boundaries. We live in contact with each other, more or less intensively, and therefore other cultures are part of our daily life. This is the result not only of globalized markets, increased migration flows, but also of modern technologies which transform communication systems and rebuild relationships between and among societies. Various cultural interactions have become a way of living in today's multicultural realities. Indeed, it becomes important in order to avoid conflict (and even war) to understand that others do not see their world as we see our own, do not follow the same values when judging similar situations, or do not use the same criteria as our own to identify them as different. Henceforth the importance of intercultural education and learning intercultural competences in respect of universal human rights.

In this context Rodolfo Stavenhagen's anthropological definition of culture is very helpful.[3] He conceives culture as a bridge builder, a cohesive factor and a carrier of good relations for social and economic exchange beyond borders by distinguishing three aspects: i) culture as an asset, tangible or intangible, and a carrier of local identity which should be conserved; ii) culture as a commodity which needs to be re-produced not only to reconstitute cultural capital but also as a source of economic development insofar it is embedded in production processes; and iii) culture as a set of norms and capacities which enrich communities and should be valorized. A dynamic and interactive process between these three aspects of culture implies not only peaceful co-existence of different cultures within society but also a mutually influencing and open dialogue between cultures. Moreover, such an implicit conceptual shift from multicultural co-existence to intercultural dialogue may avoid the trap of cultural relativism and provide the base of a true living together, where borders are less important than meeting places and spaces.

New, innovative and peoples-oriented approaches are therefore needed to respond to the challenges of fragmented and disturbed societies also with a new culture for human rights-based education and citizenship in respect of an integral human development and various (formal, informal, non-formal) learning environments. Moreover, the substance and urgency of a revisited role and increased responsibility of education in multi-/intercultural, complex and interconnected societies is crucial for facing up these challenges. Learning to cope with changes and live to together in respect of human rights implies a focus on building life(long) and intercultural competences.

1 Bates, D. G., & Plog, F., *Cultural Anthropology*, 3rd Ed., New York: McGraw-Hill,1976, p. 6.

2 http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexico_en.pdf/mexico_en.pdf

3 Stavenhagen, R., Cultural rights: a social science perspective, in H. Niec (ed.), *Culture rights and wrongs*, Paris: Unesco, 1998, p. 1-20.

The paper is structured along three parts. The first part identifies the general context by defining what is meant by cultural diversity and what is understood by intercultural dialogue and the value-based link with human rights in today's world. The second part focuses on institution-building in the area of human rights-based intercultural dialogue by major international organizations. The last part introduces the need for strengthening intercultural education by developing human rights-based intercultural competences.

1. Intercultural dialogue for cultural diversity

1.1 Cultural diversity

Our cultural environment is changing quickly and becoming more and more diversified. New cultural influences pervade virtually every society. Cultural diversity is therefore an essential condition of human society and a true basis for creativity and innovation. It is caused and fostered by many factors such as cross-border migration, the claim of minorities to a distinct cultural identity, the cultural effects of globalisation, the growing interdependence between and among societies, and the advances of information and communication media. More and more individuals are living in a "multicultural" normality, i.e. facing the influences of different cultures in their daily life, and have to manage their own multiple cultural affiliations.

Cultural diversity is not only a fact and a right to be protected, but also an economic, social and political added value, which needs to be developed and adequately managed. Protection, promotion and maintenance of cultural diversity are factors of human development. They are a manifestation of human liberty and an essential requirement for sustainable and cohesive development of various populations. In summary, cultural diversity is a rich asset for individuals and societies, which needs careful and gentle management attention through respect, dialogue and mutual learning. [4]

On the other hand, increasing cultural diversity brings about new social and political challenges. Cultural diversity often triggers fear and rejection. Negative reactions – from stereotyping, racism, xenophobia and intolerance to discrimination and violence – can threaten peace and the very fabric of local and national communities. International conflicts, the socio-economic vulnerability and marginalisation of entire groups, and widespread cultural ignorance – including the lack of knowledge about one's own culture and heritage – provide fertile ground for rejection, social exclusion, extremist reactions and conflict.

The most fundamental challenge, therefore, is that of combining social cohesion and cultural diversity. However, there is no consensus on the best long-term vision for living together peacefully in multicultural societies. Still it is obvious that the right balance between social cohesion and cultural diversity cannot be achieved by compromising the core values that are at the very heart of the fabric of our societies – the universal human rights and fundamental freedoms, democracy, and the rule of law, enshrined in various international and national treaties. This should be realised within a dialogues' framework.

1.2 Intercultural dialogue

An inventory of usages and practices

Dialogue is a vital tool for understanding and managing diversity. It should be clear that the prior goal of intercultural dialogue is not integration or assimilation of individuals and groups of different cultures within a given society, but an incentive to share universal values by/for living and doing together whilst respecting the other.

4 The Preamble of UNESCO's Convention on the "Protection of the Diversities of Cultural Expressions" (2005) states that "*Cultural Diversity, flourishing within a framework of democracy, tolerance, social justice and mutual respect between peoples and cultures, is indispensable for peace and security at the local, national and international levels*" and that cultural diversity is important "*for the full realisation of human rights and fundamental freedoms proclaimed in the Universal Declaration of Human Rights and other universally recognised instruments.*"

"In our increasingly diverse societies, it is essential to ensure harmonious interaction among peoples and groups with plural, varied and dynamic cultural identities as well as their willingness to live together." This affirmation, drawn from the Universal Declaration on Cultural Diversity adopted by UNESCO in 2001, is broadly accepted by all concerned organisations and individuals. It is strongly normative and presents a pathway towards the goal of attaining ways of living together. However, many usages surrounding the notion of intercultural dialogue and a multiplicity of intercultural practices have to be taken into consideration.[5]

Definition

Dialogue seeks to enable and promote the best in humanity. UN Secretary General Kofi Annan wrote in 2001: "*Dialogue is the oldest and most fundamental mode of democratic conversation. It is both a specific working method and an integral part of all other policies to manage cultural diversity today. It is an antidote to rejection and violence. It is a tool that can be used by everybody, by every local and regional authority, every government, every religious community, by migrants and host societies, minorities and majorities, civil society organisations and international bodies like the Council of Europe, in order to improve the situation."* The cost of "non-dialogue" may therefore be high. Continued non-communication, ignorance and mutual cultural isolation may lead to ever more dangerous degrees of misunderstanding, mutual seclusion, fear, marginalisation, and violent conflict. The Council of Europe's White Paper on Intercultural Dialogue (2008) puts it in this way "*Intercultural Dialogue has an important role to play… It allows us to prevent ethnic, religious, linguistic and cultural divides. It enables us to move forward together, to deal with our identities constructively and democratically on the basis of shared universal values."* It defines Intercultural dialogue *as "an open and respectful exchange of views between individuals and groups belonging to different cultures that leads to a deeper understanding of the other's world perception."*[6]

Objective

The broad objective of intercultural dialogue is to learn to live together peacefully and constructively in a multicultural world and to develop a sense of community and belonging. It can also be a tool for the prevention and resolution of conflicts through enhancing the respect for human rights, democracy and the rule of law. Manuel Castell [7], the Spanish sociologist, sees economic, political, social or cultural exclusion as the main cause for conflicts. He believes in the power and necessity of communication to restore confidence and to formulate common projects. This can be made explicit in more specific goals such as sharing visions of the world or best practices, identifying, understanding and learning from differences and similarities between different cultural traditions and perceptions, and developing jointly new projects. For Edgar Morin, the French philosopher and sociologist, dialogue is only possible between individuals who recognise themselves as persons with the same dignity, rights and obligations.[8].In other words, dialogue supposes equality and mutual respect, an absolutely necessary condition for a successful policy of intercultural dialogue.

In order to create such a true and meaningful intercultural dialogue following conditions should be realised: equal dignity of all participants, voluntary engagement in dialogue, a mind-set (on both sides) characterised by openness, curiosity and commitment, and the absence of a desire to "win" the dialogue, a readiness to look at both cultural similarities and differences, a minimum degree of knowledge about the distinguishing features of one's own and the "other" culture, and the ability to find a common language for understanding and respecting cultural differences.

Parameters

In sum, intercultural dialogue is a privileged tool for establishing peaceful and convivial links between persons and between peoples, provided it is based on solid value roots. Three basic parameters can be distinguished: its value

5 Isar, Ray, The intercultural challenge: an imperative of solidarity, in European Commission, *Intercultural dialogue*, Luxembourg, 2003, p. 169-183.

6 Council of Europe, *White Paper on Intercultural Dialogue. Living Tiogerther as Equals in Dignity* , CM (2008).

7 Castells, M., *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*. Cheltenham, UK, Northampton, MA: Edward Edgar, 2004.

8 Talking to Edgar Morin, Dialogue assumes equality, interview by UNESCO, The New Courier, January 2004.

basis, its transversal nature and its different geographical dimensions:

- Intercultural dialogue is neither an expression of, nor does it lead to, cultural relativism. Dialogue should be based on the principles of the universality and indivisibility of human rights, democracy and the rule of law. It implies a rejection of the idea of a clash of civilisations and expresses its conviction that intercultural dialogue benefits peace and international stability.

- The promotion of intercultural dialogue is not simply another theme, added to the list of other existing policies. Instead, it is conceived as a cross-sectorial and transversal approach that influences the agenda of virtually all other policy domains and institutions.

- The geographical dimensions of intercultural dialogue relate to a dialogue within societies, such as dialogue between majority and minority cultures living within the same community (e.g. dialogues with immigrant communities, various religious beliefs and national minorities), an intercultural dialogue between different cultures across national borders (e.g. dialogues in international cultural policy programmes, cross-border exchange schemes or international social networks), and intercultural dialogue between macro regions across the globe.

1.3 Human rights-based intercultural dialogue

Since the end of the 20th century intercultural dialogue has been intended and promoted worldwide as the major tool to contrast the process of culturalisation of conflicts and to promote a 'new humanism,' a new universal vision open to the entire human community. Working in this direction, civil society organizations, NGOs, local and regional authorities, national governments, regional and international organizations can all contribute to the promotion of intercultural dialogue within a human rights-shared global strategy of multi-level governance. [9]

It has been underlined that the final aim of intercultural dialogue is to work together in order to share common goods[10]. The challenge is, therefore, to provide true opportunities to all those living in a given society, not only in order to know and tolerate each other, but, above all, to do things together in a given socio-political community. The reciprocal knowledge obtained through dialogue is essential to identify what to do together, how to do it and to share responsibility about it, in other words, to identify the foundations of a feeling of common belonging among people living in the same community. For these reasons, the concept of intercultural dialogue is intimately related to those of democracy and citizenship. The process of inclusion promoted by dialogue is therefore based on the respect of the universal human rights.

In the context of inclusive participation in the political, economic, social and cultural life of a community, it is clear that the present concept of national citizenship is not fit to respond to the challenges of multiculturalism to which intercultural dialogue is addressed. *"All human beings, being formally recognized as born with dignity and rights, are by nature citizens of the planet earth."* [11] Thus, the development of intercultural dialogue is anchored in the principle of the equal dignity of every member of the human family, recognized and promoted by the Universal Declaration of Human Rights (1948), the two International Covenants on Civil and Political Rights and on Economic, Social and Cultural Rights (1966) and the other legal instruments – at universal and regional levels – constituting the International Human Rights Law. It also confronts the question of religious

---

9 Bekemans, Léonce (ed.), *Intercultural Dialogue and Multi-level Governance in Europe. A Human Rights Based Approach*, Brussels, Berlin, Bern, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: International Academic Publishers Peter Lang, 2012.

10 Bekemans, L. a.o (ed.), *Intercultural Dialogue and Citizenship*, Translating Values into Actions, A Common Project for Europeans and their Partners, Venice: Marsilio, 2007, 663 p.

11 Papisca, Antonio, Citizenship and citizenships ad omnes includendos: A human rights approach, in L. Bekemans, M. Karasinska-Fendler, M. Mascia, A. Papisca, C. A Stephanou, and P. G. Xuereb, *Intercultural dialogue and citizenship: Translating values into actions; A common project for Europeans and their partners (Eds)*, Venice: Marsilio, 2007, p. 457- 480.

freedom by defining the correct relationship between the civil sphere and the religious one, beginning with the recognition of each person's fundamental right to religious freedom.[12]

As a consequence, being its universal paradigm of reference, human rights play an essential role in the context of intercultural dialogue in what can be seen as a bidirectional process, since an effective dialogue needs to be rooted in the International Human Rights Law, contributing, at the same time, to its effectiveness. This relation works as a solid basis for the proposed conception of citizenship: '*assuming therefore that equal dignity of all the members of the human family is the founding principle of whatever legal system, the intercultural dialogue marked by human rights and by the tension of the telos, of 'what-to do-together-where,' the question that needs to be reopened as regards the traditional concept of citizenship in the sense of making it plural and extending the space it is exercised in*'.[13]

1.4 A value-based framework for cultural diversity

An authentic intercultural dialogue calls for a conceptual framework that deals with diversity on various scales; requires a socio-cultural setting that combines globalization with cultural assertivity and assumes a moral dimension that favors commonly shared values worldwide.[14] This has various implications.

Culture as a driving force for genuine intercultural dialogue

Cultural pluriformity is perceived as the main character of civilizations. It is a source of wealth and strength. Different cultures should not be separated; but they enter into dialogue with, influence each other and transform themselves while remaining diversified. Therefore mutual learning is crucial for intercultural dialogue. It would be a grave mistake to save the originality of particular cultures by isolating them from dialogue with other cultures or to accept a cultural relativist approach on the global scale. Moving away from the Western sense of superiority and the rise of cross-cultural relativism, there is indeed a growing recognition that some forms of cross-cultural judgments can be appropriate worldwide. We assume that a dynamic cultural sector helps to ensure real participative democracy and activates democratic empowerment, by inspiring citizens to become active, creative and responsible.

Intercultural dialogue is also an important way of overcoming some of the negative consequences of globalization, condition to the recognition of common and moral values (i.e. human dignity, respect for difference and diversity, solidarity, etc.). As such, intercultural dialogue is an important instrument in governance building, creating mutual understanding, trust and confidence. It is a vehicle for a more active, consensus building citizens' participation to create tolerance and respect between different cultures and peoples and to overcome ignorance, arrogance, fear and mistrust. Such a dialogue should be perceived as a path to conviviality and interculturalism in which cultures influence each other without destroying themselves or entering into clashes or conflicts. It is therefore a crucial path for peace and genuine sustainable development and may lead to a conversation among equals with respect for the difference and the diversity of each other.

12 See articles in the Universal Declaration of Human Rights (Art.18), the International Convenant on civil and political rights (Art. 18), the European Convention for the protection of Human Rights and Fundamental freedoms of 1950 (Art. 9), the Inter-American Convention of 1969 (Art.12), the African Charter of human rights and peoples' rights of 1989 (Art.8), the International Convention on children's rights of 1989 (Art.14), the European Charter of fundamental rights of 2000 (Art.10), the Arab Charter of human rights of 2004 (Art. 30).

13 Papisca, Antonio, Intercultural dialogue and citizenship on the international policy agenda. *Pace diritti umani*, no.1, 2007, p. 25-39.

14 Bekemans, Léonce (ed.), *A Value-driven European Future*, Brussels: P.I.E. Peter Lang, 2012.

Responsibility to favor a dialogue between diverse cultural discourses in a globalizing world

Various global, international and regional actors have an important responsibility in intercultural dialogue. They have the task to be facilitators, communicative bridge builders and boundary breakers in such a dialogue. Their socio-economic foundation are based on democracy, human rights, solidarity and above all diversity, meaning respect for different cultures, languages, religions, traditions, etc. This implies mutual understanding and learning and an open dialogue. The maintenance and promotion of the global common good of economically, socially and culturally sustainable development worldwide, the common practice of mutual learning and the centrality of the individual citizen as a person within a community and a coherent internal and external policy are to be guiding principles in promoting global dialogues with a human and cultural face.

Human rights paradigm as the basic point of departure for intercultural and interreligious dialogue

Recent developments have strengthened the relation between human rights and intercultural dialogue because of their mutually reinforcing in the creation of inclusive societies. Human rights are at the core of any suitable approach to intercultural dialogue. The International Law of Human Rights has extended its constitutional space from inside the nation state to the entire world. The human rights paradigm can then be seen as a powerful transcultural facilitator in moving from the (increasingly) conflicting stage of multi-culturality to the dialogic stage of inter-culturality. [15]

Such an universal human rights approach to intercultural dialogue also requires a clear policy interpretation Human rights-based education policies are absolutely necessary to provide learning environments which favours the inclusion of all individuals and groups living in the international scene. Therefore policies are needed to develop new kinds of knowledge, skills and competencies based on universally agreed human rights frameworks which promote sustainable dialogues for tolerance, non-violence, peace and mutual respect. A major coordination with various international institutions engaged in this field, is therefore desirable; also a major focus and continuity to partnerships of countries within the UN framework and interagency initiatives as well as with regional inter-governmental organizations active in this field, such as the Council of Europe, ALECSO and ISESCO.

From policy to practices

Sources of good practice projects are manifold. Successful intercultural dialogue projects are to be found in "shared spaces", both institutional and non-institutional. Moreover, diversity can be fostered at all stages of cultural/artistic production, distribution and participation. The educational challenges are to respond to the need to develop intercultural competencies and skills among all members of society and to stimulate transnational cooperation activities. Finally, interactive communication processes may stimulate the development of self-confidence in individuals as well as a sense of collective responsibility.

A number of guidelines of intercultural practices can be identified for sharing diversity within and between cultures: - recognise that intercultural dialogue depends upon the full implementation of human, civic, economic, social and cultural rights; - acknowledge intercultural dialogue at the heart of citizenship and integration strategies; - approach intercultural dialogue as a transversal issue which is part of a complex system of governance based on diversity, equality and participation; - develop strategies which view intercultural dialogue as a process of interactive communication within and between cultures and; -.open up institutional structures and international cooperation for intercultural dialogue. In summary, interculturality should become a practice of plural citizenship, favouring an alliance of civilisations above a clash of civilisations. The learning and building of intercultural competencies respectful of human rights becomes then cruicial.

15 Barrett, Martyn, *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, December 2013, 187 p.

2. Institutional Practices of Human rights-based Intercultural Dialogue

2.1 UN/UNESCO

The United Nations (UN) has launched many formal initiatives in the last few decades to promote a culture of peace and a dialogue among civilisations. It declared 2001 the United Nations Year of Dialogue among Civilizations. In November 2001, the General Assembly adopted the UN Global Agenda for dialogue among civilisations. Since the adoption of the resolution, the need to promote dialogue has been underlined by UN members and by the UN itself.

The Alliance of Civilizations was established in 2005 [16] to improve understanding and cooperative relations among nations and peoples across cultures and religions and to counter the forces that fuel polarisation and extremism. The United Nations Alliance of Civilizations (UNAOC) under the presidency of former President of Portugal, Jorge Sampaio, is responsible for its implementation phase. In 2011 the UNAOC launched the regional initiative "Reconciling diversity and cohesion: a human rights model to build inclusive and participatory societies in European countries". It recognised that migration and the growing mobility of people results in increased diversity in societies, thus leading to new challenges but also to untapped resources. Changing the narrative that most European societies have constructed around diversity seems a necessary move in order to start thinking of cultural diversity as an asset rather than a liability and to make it a full advantage for democracies in the 21st century.

The most recent global initiative is the World Forum on Intercultural Dialogue.[17] It is an initiative of the Government of Azerbaijan, supported by the Council of Europe, its North-South Centre, UNESCO and the UN Alliance of Civilizations. The Forum has taken responsibility for delivering the global agenda of the Dialogue Among Civilisations, adopted by the United Nations General Assembly (November 2001), the UNESCO Convention on Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions (2005), the Islamic Declaration on Cultural Diversity (2004), the Declaration and Action Plan of the Third Summit of the Heads of State and Government of the Council of Europe Member States, and the Council of Europe's White Paper on Intercultural Dialogue (May 2008).

Since its creation in 1945 UNESCO has worked to create the conditions necessary for open dialogue among civilisations, cultures and peoples, all based upon a respect for commonly shared values and global visions of sustainable development. It has a long-standing commitment to the conceptualisation and promotion of practices related to cultural diversity, intercultural dialogue, intercultural education and human rights. In the new, turbulent international globalised landscape, UNESCO is taking even greater account of the close links between cultural diversity, dialogue, and human rights. Its Declaration of the principles of international cultural cooperation in 1966[18] clearly recognised mutual knowledge of cultures as a key to peace. Various medium term plans, programmes and initiatives have been launched to respond to time-specific needs, focussing on specific characteristics of cultures.[19]

The World Decade for Cultural Development (1988-1997)[20] combined the specificity and universality of cultural values. Placing culture at the heart of development policy has constituted an essential investment in the world's future and a

16 http://www.unaoc.org

17 The first World Forum on "Intercultural Dialogue - United through Common Values, Enriched by Cultural Diversity", took place in Baku (Azerbaijan, 7-9 April 2011). The 2nd World Forum on Intercultural Dialogue was held from May 29th to June 1st 2013 in Baku http://www.bakuforum-icd.az

18 http://portal.unesco.org/en/ev.php

19 The Medium Term Plan 1977-1982 viewed culture at the service of development so that intercultural dialogue could be realised with respect to the value of cultural endogeneity; the Medium Term Plan 1990-1995 was concerned about the development of pluricultural societies and the complexity of cultural identities; it favoured the sense of belonging to a universal culture by stressing the interdependence of cultures and economies; the Medium Term Strategy 1996-2001 focused on the interlinkages of culture with development, democracy, peace and security by evidencing the need for active tolerance and creative diversity.

20 http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/culture-and-development/

pre-condition to successful globalisation processes that take into account the principles of cultural diversity. The Report "Our Creative Diversity" (1966) [21] considered a commitment to pluralism to be of fundamental importance. Its message was that cultural pluralism is an all-pervasive, enduring characteristic of societies, and that ethnic identification is a normal and healthy response to the pressures of globalisation. Its central argument is that development embraces not only access to goods and services, but also the opportunity to choose a full, satisfying, valuable and valued way of living together and cannot be divorced from its human or cultural context. This implies a clear shift from the purely instrumental role of culture to awarding it a constructive, constitutive and creative role. In line with the conclusions of "Our Creative Diversity", a thematic programme "Mainstreaming Cultural Diversity and Intercultural Dialogue in Education for Sustainable Development" [22] was established in 2007 as a contribution to the UNESCO Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014).

The UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity [23] (2001) presents a very important step towards the institutional building of intercultural dialogue. This is a legal instrument, which recognises, for the first time, cultural diversity as a "common heritage of humanity" and considers its safeguarding to be a concrete and ethical imperative, inseparable from respect for human dignity. It affirmed the position that "*no one may invoke cultural diversity to infringe upon human rights guaranteed by international law, nor to limit their scope*".[24] The connection between human rights and intercultural dialogue became crucial because of their mutually reinforcing of the creation of inclusive societies. As a consequence, a global culture of human rights requires competence in holding intercultural dialogues.

In 2005, UNESCO provided a new international framework for the governance and management of culture with the Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions [25]. It is a legally-binding international agreement that ensures that artists, cultural professionals, practitioners and citizens worldwide can create, produce, disseminate and enjoy a broad range of cultural goods, services and activities, including their own. The focus was on the implementation of international law that would recognises the distinctive nature of cultural goods, services and activities as vehicles of identity, values and meaning; and that, while cultural goods, services and activities have important economic value, they are not mere commodities or consumer goods that can only be regarded as objects of trade. The convention recognised that culture can no longer be just a by-product of development, but rather the mainspring for sustainable development. The 2009 UNESCO World Report on "Investing in Cultural Diversity and Intercultural dialogue",[26] further elaborated on the importance of cultural diversity in different areas such as languages, education, communication and creativity. This diversity is perceived as an essential dimension of intercultural dialogue for strengthening sustainable development, ensuring the effective exercising of universally recognised human rights and freedoms, and favouring social cohesion and democratic governance. It makes clear how crucial it is to acquire a cultural literacy to understand cultures in their creative diversity.

Recent developments have been focussing on the creation of favourable conditions of cultural participation. In particular, the current UNESCO project "Building competences to develop policies and programmes for intercultural dialogue respectful of human rights" within its Programme of Action for a Culture of Peace and non-Violence aims at developing "*generic guidelines and training tools to build knowledge and competencies for the design and revision of public policies and programmes aimed at reinforcing intercultural*

---

21 http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105586e.pdf

22 http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/10/q10_185.pdf; Tilbury, D & Mulà, I., *Review of Education for Sustainable Development Policies from a Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: Gaps and Opportunities for Future Action,* Paris: UNESCO, 2009.

23 http://portal.unesco.org/en/ev.php-

24 UNESCO, 2001, Art. 4.

25 http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/cultural-diversity/diversity-of-cultural-expressions/the-convention/convention-text/

26 The UNESCO World Report, *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, UNAOC, Paris, 2009; available through http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755e.pdf

understanding and human rights, notably among young people.[27]

2.2 Council of Europe

Setting

The Council of Europe (1949) is marked by its resolute commitment to the promotion of the universally recognised human rights and fundamental freedoms by seeking to develop common and democratic principles throughout Europe. Numerous international conventions and other legal instruments, policy statements and programme documents have guided its policy. Its long-standing promotion of intercultural dialogue has become a political priority. [28]

According to the European Cultural Convention (Paris, 1954), the Council of Europe's action aims at an intercultural approach based on the principles of equal dignity and promotion of universal values of human rights, democracy, and the rule of law. The purpose of this convention is to develop mutual understanding among the peoples of Europe and a reciprocal appreciation of their cultural diversity, to safeguard European culture, to promote national contributions to Europe's common cultural heritage respecting the same fundamental values and to encourage in particular the study of the languages, history and civilisation of the Parties to the Convention.

A European legal framework for Intercultural dialogue is provided by the European Convention on Human Rights (ECHR)[29] (1953). This international treaty protects human rights and fundamental freedoms in Europe. It established the European Court of Human Rights which interprets and applies the convention and deals with complaints. Articles 9 (Freedom of thought, conscience and religion) , 10 (Freedom of expression) and 11 (Freedom of association and assembly) of the ECHR relate to intercultural dialogue.

The basic conditions of intercultural dialogue for authentic intercultural dialogue were said to relate to:

- Democracy: the democratic governance of cultural diversity is one of the main policy approaches for the promotion of intercultural dialogue. Democracy is the foundation of the political system, and citizens are valued also as political actors and not only as social beings, contributors to or beneficiaries of the wellbeing of the nation;

- Rule of law: a main feature of democracy and a further condition for intercultural dialogue;

- Equal dignity and equal enjoyment of rights: general principles, ethnic equality and gender equality.

The White Paper on Intercultural Dialogue: "Living together as equals in dignity" (2008) [30] presents a conceptual framework for dealing with intercultural dialogue, based on valuing cultural diversity and proposed policy approaches to the promotion of intercultural dialogue. It focuses on the human rights based democratic governance of cultural diversity and on the learning and teaching intercultural competences in key competence areas at various levels and types of education.

Assessment

The Council of Europe is committed to common values and principles, which are rooted in Europe's cultural, religious and humanistic heritage – a heritage both shared and rich in its diversity. The statutory mission of the organisation is the promotion and active defence of pluralist democracy, universal human rights and the rule of law. Values are important building materials for social cohesion. However intercultural dialogue, as a tool for the promotion of cultural diversity and social cohesion, can only be successful if the

27 Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non-Violence, Bureau for Strategic Planning, *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*, Paris: UNESCO, 2013, 44 p. UNESCO, *Building Human Rights-infused Intercultural Competences Framework and Guidelines*, to be released in 2015.

28 See Bekemans, L., *Globalisation vs Europeanisation: a human-centric interaction*, op.cit., p. 226-229.

29 http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/005.htm

30 Council of Europe White Paper on Intercultural Dialogue, 2008; also available at http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper%20final%20EN%20020508.pdf

dialogue partners – independent of all differences – are sharing certain common values and cultural references.

The Council of Europe's approach to intercultural dialogue brings into focus all policy areas directly influencing the diversity of cultural practices and cultural identities. It concerns, to name just the most obvious, policies regarding citizenship and rights of participation, education, social cohesion, minority rights, immigration, foreign affairs, language, relations between the state and religions, the development of civil society and gender equality. Education, in all its forms, arguably plays the most important role of all, since the skills necessary for living peacefully together in a culturally diverse environment need to be acquired and can be taught; this includes for instance the important areas of the teaching of foreign languages and of history.

In a wider sense, however, coherence must be achieved also with other policy areas, i.e. with those that influence the material living conditions and the sustainability of cultural identities, such as social services, housing, labour markets, urban planning, public health and many more. A better integration of these policy areas is necessary for addressing the negative consequences of social fragmentation and the precarious social and economic positions of many individuals and groups.

The diversity and scope of policy areas concerned with intercultural dialogue presents a specific challenge, which cannot be addressed by ad hoc or sectorial measures without running the risk of neutralising the efforts in one domain by opposite or ill-conceived measures taken in another. In order to be effective, the principle of promoting intercultural dialogue must therefore become an integral part of policy-making and policy implementation in practically all other areas. This is usually called "mainstreaming".

This brings into focus the role of the different stakeholders of intercultural dialogue, who act in very different political and institutional contexts. At the local level, initiatives by individuals and civil society organisations, the activities of religious communities, the policies and services of local and regional authorities as well as neighbourhood media – they all play a very important role for the promotion of intercultural dialogue. Issues faced by cultural and religious minorities can often be best addressed at the local level. Parliaments, governments, administrations and NGOs at national level share this responsibility for fostering a culture of understanding. Also international organisations can contribute in various ways. Of course, all this works more effectively if they share the same priorities and convictions. A particular role is set for cultural industries in promoting intercultural dialogue (for example, through music, film, publishing, cultural tourism) and reflecting on society's diversity. This includes the media, referring to printed and broadcast media and the growing importance of new technologies, as tools of creation, information and communication.

2.3 European Union

Setting

Today the European reality is confronted with the limits of its pragmatic and functional integration process. The 21st century is making new demands that call for a revision of the perspective of Europe. Today, its model of society, based on fundamental human rights, culture as a vehicle of emancipation, of sustainable development and socio-economic cohesion, and on a multilateral vision of the world order, is under stress. In other words, an intense conversation between the confusing actual (political, economic, cultural and institutional) European reality and Europe's responsibility in the context of an ever-increasing globalisation, is clearly taking place. Moreover, the EU is made up of multicultural societies. Conflicts do influence how people define their identities and how they perceive themselves in relation to their own culture and to others. Various legal references relate to a human rights-based intercultural dialogue in the European Union.

The enlargement of the European Union, coupled with increasing mobility linked to the common market, new and old migratory flows, the new trade ties with the rest of the world, and education, leisure and globalisation in general, have led to increased contact between cultures, religions, ethnic groups and languages. Against this

backdrop and in the context of an increasingly multicultural EU, the development of intercultural competences and the promotion of intercultural dialogue have been a driving force for related EU initiatives. The promotion of intercultural dialogue became high on the political EU agenda after the attack on the Twin Towers of 9/11. Various EU activities and conferences were organised in the aftermath to support the importance of intercultural dialogue, often in collaboration with the academic world and the Jean Monnet Programme of the EU.[31]

The fundamental basis of the legal framework of the EU's activities in the field of intercultural dialogue lies in the current Treaty of the European Union. In particular, article 2: says that "*The Union is founded on the values of respect for human dignity, freedom, democracy, equality, the rule of law and respect for human rights, including the rights of persons belonging to minorities. These values are common to the Member States in a society in which pluralism, non-discrimination, tolerance, justice, solidarity and equality between women and men prevail.*"

The Preamble of the Charter of Fundamental Rights of the EU (annex of the Lisbon Treaty, 2009) reads as follows: "*The peoples of Europe, in creating an ever closer union among them, are resolved to share a peaceful future based on common values. Conscious of its spiritual and moral heritage, the Union is founded on the indivisible, universal values of human dignity, freedom, equality and solidarity; it is based on the principles of democracy and the rule of law. It places the individual at the heart of its activities, by establishing the citizenship of the Union and by creating an area of freedom, security and justice. The Union contributes to the preservation and to the development of these common values while respecting the diversity of the cultures and traditions of the peoples of Europe as well as the national identities of the Member States and the organisation of their public authorities at national, regional and local levels; it seeks to promote balanced and sustainable development and ensures free movement of persons, services, goods and capital, and the freedom of establishment. To this end, it is necessary to strengthen the protection of fundamental rights in the light of changes in society, social progress and scientific and technological developments by making those rights more visible in a Charter.*" Articles 10, 11 and 12 are of particular importance to intercultural dialogue. They address equality (e.g. non-discrimination and cultural, religious and linguistic diversity), freedoms (e.g. freedom of expression, of thought, conscience and religion), and citizen's rights (e.g. of movement and residence, to vote).

Assessment

Intercultural dialogue contributes to a number of strategic priorities of the European Union, such as respecting and promoting cultural diversity; favouring the European Union's commitment to solidarity, social justice and reinforced cohesion; allowing the European Union to make its voice heard and realising new efficient partnerships with neighbouring countries. Indeed, the European Union has for the last two decades encouraged intercultural dialogue, both inside and outside of the European Union, through various programmes and initiatives.

However, to realise this objective and to reinforce European Community action, a first step is to identify, promote and exchange experiences and best practices that would illustrate the possibility, value and efficiency of intercultural dialogue. The European Commission has initiated this process of valorisation via projects supported by European Community programs. A second step is to treat intercultural dialogue as a horizontal priority for all relevant European Community programs, especially for those related to culture, education, youth and citizenship; finally, 2008 was declared the Year of Intercultural Dialogue. Since then, intercultural dialogue events have complemented existing community programs and raised the awareness of citizens, especially the youths, as to the importance of intercultural dialogue.[32]

31 Bekemans, Léonce. Globalisation vs Europeansation. A Human-centric Interaction, Brussels, Berlin, Bern, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: International Academic Publishers Peter Lang, 2013. p.155-169.

32 Decision N° 1983/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 concerning the European Year of Intercultural Dialogue in 2008.

3. Intercultural Education: learning human rights-based intercultural competencies

Education systems transmit and shape the value systems of the societies in which they are embedded. Education, at all levels from primary schools to institutions of lifelong learning, now faces the critical challenge of reflecting and guiding the manifest plurality of cultures and identities in globalizing societies: both to embody a commitment to the equal dignity of all, and to offer a sufficiently rich vision of human flourishing. Education concerns capacity building in diversity management at the citizenship level. It should therefore prepare people of different backgrounds and of varying talents for a life together; this includes but goes beyond preparing them for livelihoods, and consists of providing information and training not only of life skills but also of cultural development.

3.1 Points of departure

The right to education is rooted in the international Law expressed in numerous legal treaties

Education is a fundamental human right and important for the exercise of other human rights. It promotes individual freedom and empowerment and yields important development benefits. Freedom of education has been guaranteed in international and European law. Following articles constitute the universal, international and European legal framework for the right to education.

The right to education has been universally recognized in Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights (1948): "*(1) Everyone has the right to education: Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit." (2) Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms.*"

Article 2 Protocol 1 of the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms (Rome, 1950) says, *"that no person shall be denied the right to education. In the exercise of any functions which it assumes in relation to education and to teaching, The State shall respect the right of parents to ensure such education and teaching in conformity with their own religions and philosophical convictions".*

Article 13 paragraph 1 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1966) clearly states that education "*shall be directed to the full development of the human personality and the sense of its dignity, and shall strengthen the respect for human rights and fundamental freedoms [and] that education shall enable all persons to participate effectively in a free society, promote understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial, ethnic or religious groups, and further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.*" Henceforth, rights, respect and participation are bound firmly together. Education in this full sense embraces personal formation, not merely the transmission of information, or professional training. It thus enhances social, cultural and economic development, active citizenship and fundamental moral values. The impact of the global economic downturn on education systems if the right to education is not fully protected is well illustrated by UNESCO in its "Education for all - Global Monitoring Reports".[33]

Article 14 of the Charter of Fundamental Rights of the EU (2000) defines the right to education as follows: "*1. Everyone has the right to education and to have access to vocational and continuing training; 2. This right includes the possibility to receive free compulsory education; 3. The freedom to found educational establishments with due respect for democratic principles and the right of parents to ensure the education and teaching of their children in conformity with their religious, philosophical and pedagogical convictions shall be respected, in accordance with the national laws governing the exercise of such freedom and right.*"

33 http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=5018

As well as being a right in itself, the right to education is also an enabling right. If people have access to education they can develop the skills, capacity and confidence to secure other rights. Education gives people the ability to access information and to grow in knowledge. It supports people in developing the communication skills to demand these rights, the confidence to speak in a variety of forums, and the ability to negotiate with a wide range of authorities and power holders. In other words, some preconditions are needed to make education a meaningful right. Katarina Tomasevski, the former UN Special Rapporteur on the Right to Education developed the concept of the 4 A's: education should be available, accessible, acceptable and adaptable.[34] Of course these conditions are to be guaranteed, elaborated and strengthened, in respect of the key objectives of education.

The key role of education: learning to live together by learning to do together in intercultural realities

Setting: Education plays a central role in the development of both human beings and modern societies as it enhances social, cultural and economic development, active citizenship and ethical values. Its priority task is to transmit knowledge and competences which give scope and responsibility to the development of each person in times of change. Starting from the need to know, understand and live other cultures in today's increasingly interconnected human societies, education should therefore be perceived as a means as well as an objective for living together and for learning differences in a positive, peaceful, respectful and mutually beneficial way.

The current crisis of socialization and value transmission has made the task of education difficult but vital for society building. The crucial role of education should therefore be reset within the dramatic acceleration in the speed of social change brought about by the process of globalization. In such a changing context of transformation processes, we are being urged to rethink the meaning of education, as well as the uses and practices of teaching and learning, the opportunities for communicating interaction offered by new technologies and the dangers of commodification of human relations caused by the new relation between culture and economy. The crucial role of education should be geared to "learning to live together by doing together." This implies that the learning processes for multi- and intercultural realities should be based on shared social responsibility and integral human development.[35] However, the current crisis of socialization and value transmission undermines the educational perspectives for dealing with multicultural and intercultural realities. The crucial role of education, as well as the use and practices of teaching and learning, need therefore to be reset within the dramatic acceleration in the speed of social change brought about by the process of globalization. In short, objectives, competences and various aspects of citizenship education should be revisited and strengthened in order to develop proper answers to society's current challenges and cultural realities.

Definition: Education is a dynamic process of learning that creates added value and forms the person through integral development. It should transmit possibilities and opportunities with conviction, intuition and motivation. It is always a meeting with the other; hence the role of teachers as key agents for change and the need to accompany and respect their role in the educational landscape. Also, the international and global context is an integral part of the general curriculum as well as of each individual learning path. This implies the need to transmit in an open and critical way ideals and principles that valorize the person at the center of education systems and national curricula, recognizing the various dimensions of the learning process.

Yet the priority task of education should be to help (young) people to become responsible citizens, providing them with information, knowledge, competences, skills and open behavior, in line with fundamental values such as peace, human dignity, respect for diversity, etc. This presupposes a learning capacity for dialogue and intercultural exchange, which in turn requires the learning of intercultural (life) skills,

34 Tomasevski, Katarina, *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*, Bangkok: UNESCO, 2004.60 p.

35 Bekemans, Léonce, Educational Challenges and Perspectives in Multiculturalism vs. Interculturalism: Citizenship Education for Intercultural Realities, in Martyn Barrett (Ed.), *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences*, Council of Europe, Publishing, pp. 145- 177.

social and communicative competences. The Delors Report, "Education for the 21st Century. Learning: the Treasure Within" (1996), very well summarizes this perspective when it identifies the four pillars of the education process: learn to know; learn to do; learn to be; learn to live together.[36]

Education is to build peace, foster dialogue and enhance understanding in order "*to build peace in the minds of men*" as enshrined in UNESCO's Constitution (1945) and further developed in its various recommendations, declarations, resolutions and initiatives. To be educated is to learn and to be able to feel free of any kind of dependence, submission or fear. It is to be able to create, to think, to imagine, to dream – all distinctive and decisive capacities of the human condition. This ideal is summarized in the Delors Report, "Education for 21st Century. Learning: the Treasure Within" (1996) which argues that the education process rests on four pillars: learn to know; learn to do; learn to be; learn to live together.

The general objectives can be translated and operationalized in more focused thematic objectives such as: Personal development, healthy relationships, human security, conflict resolution, cooperative problem-solving; Unity in diversity (tolerance/appreciation of diversity/preventing inter-group hostilities); Human needs, rights and responsibilities - especially the rights of children, women and marginalized groups; Humanitarian law, Civic participation in democratic processes of good governance and peacebuilding, care of the natural environment, etc.,

The realization of these specific education objectives imply: 1) Learning to live appropriately with others is important in our everyday lives – from life in the school, family and community to the special problems of adolescent relationships; 2) Learning to live together in the wider society requires awareness of and respect for human rights and the responsibilities of local, national and global citizenship and 3) Learning to live together as responsible citizens can help reduce tensions due to ethnic or other divisions and social disparities which contribute to the instability or civil conflict seen in many nations today. Therefore the education focus should be more on the learning of intercultural competencies to deal with intercultural realities in globalizing societies.

Competences: Basic life competences are a combination of knowledge, skills and attitudes that serve personal fulfilment, social inclusion and citizenship-building. These include the traditional competences but also the more transversal ones such as learning to learn, social and civic competences, cultural awareness and expressions. In this context, reference to Edgar Morin (2000) is essential. He proposes four objectives in the transmission of knowledge and the activities of teaching[37]: (i) to form a well-developed mind (rather than a too-full mind); (ii) to teach the human condition; (iii) to educate to live (learning does not mean only the acquisition of knowledge, techniques and productive modes, but also an interest in relations with the other and with oneself); and (iv) to learn the dignity of the citizen.

These key competences for lifelong learning can be defined as follows:

- Communication in the mother tongue: it is the ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing) and to interact linguistically in an appropriate and creative way in a full range of societal and cultural contexts.

- Communication in foreign languages: it involves, in addition to the main skill dimensions of communication in the mother tongue, mediation and intercultural understanding. The level of proficiency depends on several factors and the capacity for listening, speaking, reading and writing.

- Mathematical competence and basic competences in science and technology.

- Digital competence involves the confident and critical use of information society technology (IST) and thus basic

36 Delore Report, *Education for 21st Century Learning: the Treasure Within*, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentry-first Century, Paris: Unesco Publishing, 1996; also available at http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf

37 Morin, Edgar, Réforme de la pensée au XXI siècle, in J. Bindé (ed.), *Les Clés du XXI siècle*, Paris: UNESCOL/Seuil, 2000, p. 271-275.

skills in information and communication technology (ICT).

- Learning to learn is related to learning, the ability to pursue and organize one's own learning, either individually or in groups, in accordance with one's own needs, and awareness of methods and opportunities.

- Social and civic competences. Social competences refer to personal, interpersonal and intercultural competences and all forms of behavior that equip individuals to participate in an effective and constructive way in social and working life. It is linked to personal and social well-being. An understanding of codes of conduct and customs in the different environments in which individuals operate is essential. Civic competence, and particularly knowledge of social and political concepts and structures (such as democracy, justice, equality, citizenship and civil rights), equips individuals with tools to engage in active and democratic participation.

- Sense of initiative and entrepreneurship: it is the ability to turn ideas into action. It involves creativity, innovation and risk-taking, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives. It includes awareness of ethical values and promote good governance.

- Cultural awareness and expression: it involves appreciation of the importance of the creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media (such as music, performing arts, literature and the visual arts).

3.2 Human Rights-based Intercultural Education

Globally-accepted human rights standards need to be translated in national education strategies. Policy approaches to intercultural dialogue in the education sector range from a focus on civic education to intercultural education seen as a basis for understanding and respecting diversity. Still, the development of intercultural competences and skills as part of an overall political vision or national strategy on life-long learning has yet to be achieved. Acquiring civic competence through education means equipping individuals to fully participate in civic life based on knowledge of democracy, citizenship and civil rights. Therefore, references and guidelines are needed for policy-makers and practitioners in education, as well as for those working in international development co-operation, to learn human rights-based intercultural competences.

Intercultural education refers to learning processes which lead to a knowledge of other cultures and install behavior patterns of availability, openness, respect and dialogue for a constructive and convivial living together in and among societies. Its major objective is therefore the promotion of learning skills for constructive conviviality in a multi-form cultural and social context, valorizing the cultural dimension of active citizenship. Teaching and learning intercultural competences is therefore a necessity to cope and live with diversities in a globalizing societies.

Intercultural competences refer to "*having adequate relevant knowledge about particular cultures, as well as general knowledge about the sorts of issues arising when members of different cultures interact, holding receptive attitudes that encourage establishing and maintaining contact with diverse others, as well as having the skills required to draw upon both knowledge and attitudes when interacting with others from different cultures*". [38] In other words, intercultural competences refer to a set of values, attitudes, knowledge, understanding, skills and behaviors which are needed for: - understanding and respecting people who are perceived to be culturally different from oneself; - interacting and communicating effectively and appropriately with such people; and - establishing positive and constructive relationships with such people.

On the basis of this definition the key components for intercultural education can be broken down into values, attitudes, skills, knowledge and behaviors, all integral part

38 UNESCO, *Intercultural Competences*, op.cit., p. 16

of the lifelong learning competences. In particular, the core components of intercultural competences are:

- The values involved include valuing cultural variability and diversity and valuing pluralism of perspectives and practices.

- Attitudes relevant to intercultural competences include respect for other cultures, willingness to learn about other cultures, empathy, open-mindedness to people from other cultures, willingness to suspend judgment, curiosity, risk-taking, flexibility and willingness to tolerate ambiguity, valuing cultural diversity.

- Skills most directly relevant to an understanding of intercultural competences include: - skills to listening to people from other cultures; - skills of interacting with people from other cultures; - skills of adapting to other cultural environments; - linguistic, socio-linguistic and discourse skills; - skills in mediating intercultural exchanges; - skills in discovering information about other cultures; - skills of interpreting other cultures and relating cultures to one another; - skills of empathy, multiperspectivity and cognitive flexibility; - and skills in critically evaluating cultural perspectives, practices and products.39

- · The knowledge and understanding that contribute to intercultural competence include: cultural self-awareness, communicative awareness, cultural awareness of the other, cultural-specific knowledge, especially knowledge of the perspectives, practices and products of particular cultural groups, cultural-general knowledge, especially knowledge of processes of cultural, societal and individual interaction, socio-linguistic awareness, the cultural adaptation process.

- Relevant behaviors for intercultural learning include: behaving and communicating effectively and appropriately during intercultural encounters, flexibility in cultural behavior; cooperating with indivuals who have different cultural orientations on shared activities, flexibility in communicative behaviour; taking on an active participatory role in the social world.

The North-South Centre - European Centre for Global Interdependence and Solidarity - of the Council of Europe, which promotes dialogue and cooperation between Europe, the South of the Mediterranean and Africa, focusses its activities on building a global citizenship based on human rights and citizens' responsibilities. Within this context it has developed global education guidelines[40]. They refer to historicity of knowledge, dealing with controversy, confronting the issues of national or cultural identity, introducing the element of change, inspiring optimism and enjoyment, building on personal experiences or simulations, stimulating active involvement, networking among peoples, using multiple resources and using the media. These are conditions for global education practicing to live in world (market) societies. The Dakar Framework for Action adopted at the World Education Forum in Dakar (2000) contains a clear statement reaffirming education as a fundamental human right and underlines the importance of rights-based government action in achieving Education for All goals. [41]

Furthermore, the program "Education for Democratic Citizenship and Human Rights" (2004)of the Council of Europe developed a shared understanding with a glossary of terms for democratic citizenship and elaborated tools for teaching democracy.[42] It was further formalized in the Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (2010) which defines education for democratic citizenship (Art. 2) and links education for

39 UNESCO, *EFA Global Monitoring Report "Youth and Skills: Putting education to work"* (2012) proposes three sets of skills: foundational skills, referring to the most elemental, including literacy and numeracy; transferable skills, which include the ability to solve problems, communicate ideas and information effectively, be creative, show leadership and conscientiousness and demonstrate entrepreneurial capabilities; and technical and vocational skills, referring to the specific technical know-how required in different settings; also available at http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/gmr-2012-en.pdf

40 http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GEguideline_presentation_en.asp

41 The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting Our Collective Commitments (2012) defined six internationally agreed education for all goals aim to meet the learning needs of all children, youth and adults by 2015.

42 Rolf Gollob & Peter Krapf, *Teaching democracy, A collection of models for democratic citizenship and human rights education: teaching sequences, concepts, methods and models*, Council of Europe Publishing, 2008.

democratic citizenship with human rights education (art. 3). Moreover it distinguishes various types of education in which intercultural competences can be developed:

- Formal education is the structured education and training system that runs from pre-primary and primary through secondary school and on to university. It takes place, as a rule, at general or vocational educational institutions and leads to certification.
- Non-formal education is any planned program of education designed to improve a range of skills and competences, outside the formal educational setting.
- Informal education is the lifelong process whereby every individual acquires attitudes, values, skills and knowledge from the educational influences and resources in his or her own environment and from daily experience (family, peer group, neighbors, encounters, library, mass media, work, play, etc.).

Conclusion

1. Intercultural dialogue and identity-building

Intercultural dialogue requires an open attitude towards "the other", a desire to listen to them and to induce comprehension. However, many people are still afraid that intercultural encounters result in a loss of identity and create insecurity. So, to overcome the perception of "the other" as potential threat it is necessary to build the sense of belonging as close as possible to the citizen, to create small and local communities where "the other" can become an accepted neighbor. Subsequently, a spillover effect can support the building up of identities, not defined in a negative way as being opposed to something, but characterized as belonging to a group differentiated but sharing a basic set of common values and interests.

It should be clear that the prior goal of intercultural dialogue is not integration or assimilation of individuals and groups of different cultures, but an incentive to share universal values by/for 'doing together'. Political participation and laicity are fundamental features of inclusiveness at all levels; they may give rise to a new global civic identity.

2. Intercultural dialogue and citizenship: universal basis and plural character

Universal citizenship is the grant provided by the 'new' International Law, which is rooted in the United Nations Charter and in the Universal Declaration of Human Rights. In virtue of this Ius Novum Universale, all human beings are endowed with the same legal statute in the world constitutional space. The rationale of universal citizenship is to include all, i.e. ad omnes includendos. This is the basis for all learning intercultural competences

3. Intercultural dialogue and democracy: major challenges and participatory characteristics

The challenge to current politics is the search for a coherent combination of all dimensions of democracy and, at the same time, an extension of democratic practices up to the international institutions. Strengthening and democratizing the United Nations should hopefully become a fundamental common goal for the actors in dialogue. It is assumed that an intensification of intercultural dialogue and a reinforcement of deliberative democracy might contribute to the development of a policy of greater inclusiveness, rejecting a distinction between insiders and outsiders, and increasing a sense of belonging. Such a dialogue constitutes a solid basis for active citizenship, strengthens empowerment and contributes to the deepening of a global identity.

I am convinced that intercultural dialogue may contribute to an intercultural society that brings a new and advanced type of democracy to the growing diversity of existing political, social and cultural spaces. Preconditions for such an intercultural dialogue are: - the acceptance of the human

rights paradigm as a solid basis for mutual respect; - an intensification of intercultural communication; - a recognition of cultural pluralism; - greater citizens' participation; - inclusive policies at all levels and within all sectors; - and the development of a culture of dialogue and an education of intercultural dialogue. Democracy needs intercultural dialogue for the exploitation of its full potential as much as intercultural dialogue needs democratic practices.

4. The structural/institutional setting for human rights-based intercultural dialogue: the global dialogues' framework for learning intercultural competences

Structures for effective and sustainable intercultural dialogue are important for the policy implementation of the key concepts of cultural diversity, identity, citizenship and democracy in respect of human rights. A relevant question concerns the policy for political dialogues, discussions, cooperation, and the human rights clauses in existing treaties. Structured dialogues provide a clear framework for policy-making and would increase the democratic legitimacy that is needed to gain the vital support of citizens across the globe.

Human rights-based intercultural dialogue is therefore of the utmost importance to meeting the challenges of globalization and living together peacefully in a complex world. It contributes to the recognition that difference exists between peoples and societies, and addresses the need to encourage mutual trust, respect and understanding between various peoples. This implies that the learning environment in which intercultural dialogue takes place and develops is marked by diversity, complexity, proximity and interconnectedness of interaction and exchange among and between societies, peoples and persons.

Approaching cultural diversity through intercultural dialogue requires that the broadest possible range of life competences be identified and promoted. Hence the growing awareness that intercultural competences constitute a very relevant resource and become a requisite response to help individuals negotiate cultural boundaries throughout their personal encounters and experiences. The UNESCO and the Council of Europe have been addressing the growing interest in intercultural competences by proposing strategies, guidelines and handbooks in view of the realization of true intercultural dialogue. Placing cultural diversity and intercultural dialogue higher on the international agenda is therefore critical for human security and a prime responsibility for the 21st century to safeguard the survival, livelihood and dignity of individuals.

Léonce Bekemans

Léonce Bekemans holds the Jean Monnet Chair ad personam "Globalisation, Europeanisation, Human Development" at the University of Padua (Italy). He is the academic coordinator of the Jean Monnet Centre of Excellence "Intercultural Dialogue, Human Rights and Multi-level Governance" and collaborates with the Human Rights Centre of the University of Padua. He is visiting professor at various European universities and expert to the Council of Europe, the EU, Committee of the Regions and the Anna Lindh Foundation in relation to European education, intercultural dialogue and multi-level governance issues. His most recent publications are "Intercultural Dialogue and Multi-level Governance. Human Rights based approach" (Sept. 2012); "A Value-driven European future" (November 2012); and "Globalisation vs Europeanisation: a Human-centric Interaction" (September 2013). He is also President of Ryckevelde, a non-profit organisation for European citizenship in Damme, Belgium and Secretary-General of ECSA-World.





Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

des paroles aux actes

ARTICLE #4

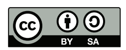
Les compétences culturelles développées par la mise en œuvre des droits culturels, au sein de l'ensemble des droits de l'homme

Patrice Meyer-Bisch

Table des matières

Publié en 2014 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
Dans le cadre du Portfolio « Des paroles aux actes » conçu pour promouvoir les compétences interculturelles fondées sur les droits de l'Homme, un projet phare de la Décenie internationale du rapprochement des cultures (2013-2022).

ISBN 978-92-3-000013-4



Création graphique : UNESCO
Graphisme de la couverture : UNESCO
Mise en pages : UNESCO
Impression : UNESCO

Imprimé en France

Contexte

Sur la base de la demande formulée par l'UNESCO et en fonction des documents de référence de ce programme, notamment le *Manuel de formation sur les compétences interculturelles pour le développement de politiques et de programmes en faveur du dialogue respectueux des droits de l'homme* (version actuelle en date du 27 janvier) et la publication *Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel* (2013[1]), l'insitut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme (IIEDH) propose de contribuer au portfolio projeté par l'UNESCO en relatant une de ses expériences récentes dans la mise en œuvre d'une approche basée sur les droits de l'homme à l'évaluation de politiques publiques. Il s'agit plus précisément d'une observation des politiques publiques de certains départements de France au regard des droits culturels.

---

1 Cité ci-après : Cadre conceptuel. Cf. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf

Introduction

L'objectif de cette étude est de présenter une correspondance entre le développement de compétences interculturelles et une méthode d'observation participative. Afin de clarifier le propos, il est utile de présenter en introduction les définitions que nous utilisons, de façon à constituer une trame théorique opérationnelle.

Qu'est-ce qu'une compétence en général ?

C'est un ensemble de capacités qui sont reconnues à une personne ou à une institution, dans un système social donné. Une compétence implique un facteur interne (des capacités d'agir) et un facteur externe (la reconnaissance, voire l'autorisation d'exercer).

Qu'est-ce qu'une compétence culturelle ?

Toute compétence suppose des connaissances approfondies et reconnues, une aptitude qui confère le droit de juger, de décider ou d'agir dans un ou des domaines précis. Cette reconnaissance est acquise en faisant la preuve que l'on s'est suffisamment approprié les savoirs concernés, que l'on est en état de comprendre, de faire quelque chose avec ces savoirs, pour soi, mais aussi pour d'autres. Ainsi, toute compétence est culturelle parce qu'elle *implique des savoirs appropriés, ou incorporés* : des savoir-faire, des savoir-être, des connaissances accumulées, des disciplines qui sont autant d'œuvres, de patrimoines et de traditions.[2]

Conséquence 1 : toute compétence signifie l'appropriation ou l'incorporation de références culturelles. Par références culturelles, nous entendons toutes les formes de savoir, selon la conception large de la culture, comprenant les sciences, les arts, les traditions, les religions, les modes de vie. Ces savoirs ne sont pas abstraits, mais appropriés et incorporés par les personnes ou les groupes. Dans la mesure où ces références sont riches, partagées, travaillées, sans cesse instruites, elles sont ressources de paix et de développement. C'est l'idéal concret de l'UNESCO. Selon cette conception large de la culture, toute compétence culturelle est donc déjà interculturelle, puisqu'elle s'acquiert et se développe à la croisée de plusieurs personnes, références et domaines culturels. Il convient de se départir de toute approche essentialiste des cultures qui réduirait l'interculturel aux relations entre deux « cultures » supposées relativement homogènes. La diversité culturelle n'est pas seulement *entre,* mais traverse les personnes, les domaines et les milieux. Toute compétence interculturelle s'appuie sur des compétences culturelles et les renforce. En ce sens enfin, une « culture » n'est pas une « prison » qui juge de valeurs entre bien et mal, et défini des comportements standards. Un « milieu culturel » doit être analysé, de façon beaucoup plus réaliste, opérationnelle et surtout respectueuse de la diversité, comme plus ou moins riche : favorable à la compréhension et à la valorisation de la diversité culturelle, et partant aux libertés, responsabilités et droits culturels.

Conséquence 2 : une compétence culturelle signifie l'exercice d'un, ou de plusieurs droits culturels. Par exemple, l'épanouissement du droit à la langue donne accès à une compréhension de domaines divers, aussi par la réalisation des droits à l'éducation et à l'information ; la réalisation du droit d'accéder à des patrimoines permet de développer la lecture de milieux complexes dans le temps et dans l'espace.

Qu'est-ce qu'une compétence interculturelle ?

Plus une personne, un groupe, une institution est riche dans ses références culturelles, autrement dit plus ses références sont appropriées et lui confèrent une sécurité par rapport à ses valeurs, plus ils sont capables de percevoir la valeur de l'altérité des personnes, des groupes, des institutions, des références, des œuvres, des traditions, etc.)[3]. Réciproquement, la découverte d'autres références culturelles permet de critiquer, d'enrichir et d'approfondir la compréhension de leurs propres références.

2 Cela rejoint en partie les différents types de savoir indiquées dans le Cadre conceptuel . Nous ajoutons le « savoir faire savoir » ou savoir communiquer

3 A la suite des sociologues A. Kloskowska et J.Smolicz, L. Korporowicz affirme que la qualité de l'éducation dans un système de valeurs déterminera la capacité à entrer en relation avec d'autres par la comparaison des références et des idées. Cf. L. Korporowicz « Jagiellonian cultural studies : Preface » in Politeja, 2/1, Cracovie, 2012, pp. 7-25.

Il apparaît que plus les références sont riches, plus elles sont hospitalières et offrent des chances de paix : la richesse se définit ici par l'accès à une diversité de ressources (des personnes et des œuvres) qui permet une grande liberté d'interprétation en faveur de l'effectivité des droits humains et de l'équilibre des grands systèmes.

Qu'est-ce qu'une compétence interculturelle dans un milieu culturel ?

Si nous abandonnons toute réification des cultures, il reste qu'une compétence s'exerce dans un milieu, qui tout en étant divers, nécessite qu'elle soit plus ou moins reconnue. Chaque milieu inclut une diversité de références, une diversité de qualité dans ces références et bien sûr de porteurs de savoirs (personnes, groupes et institutions), dans une diversité d'espaces-temps. Une compétence interculturelle implique une capacité d'opérer des *médiations* entre ces différents types de diversité.

Paideia[4]. Il y a donc une correspondance forte entre le développement de compétences interculturelles et une méthode d'observation participative : c'est par la participation à l'analyse critique des références et valeurs, savoirs, modes de vie et traditions propres qu'il est possible de réellement s'approprier ses ressources, de développer les compétences culturelles nécessaires pour prendre part de manière constructive et apaisée à toute interaction interculturelle. C'est là l'objet même des droits culturels. La démarche *Paideia* que nous voulons présenter comme exemple s'inscrit exactement dans cette hypothèse, posant la réalisation des droits culturels dans le cadre d'une approche basée sur les droits humains comme levier fondamental pour le développement des compétences culturelles et interculturelles des personnes. Le développement de compétences interculturelles implique un processus participatif de *recueil* de savoirs appropriés, de *critique* de ces savoirs et des *contradictions inévitables* de valeurs et enfin d'élaboration de nouvelles issues, au sein de milieux culturels concrets. La démarche concerne les personnes travaillant dans les Conseils généraux de quatre départements (cinq depuis 2014) ; elles constituent des « écosystèmes culturels » très diversifiés par leur composition et par les habitants auxquels elles s'adressent, dont un bon nombre se trouve en grande difficulté sociale et interculturelle.

1. Les principes de la démarche *Paideia*

1.1 Fondements de l'approche *Paideia*

1.1.1. La définition retenue d'une approche basée sur les droits humains (ABDH)

Il y a plusieurs conceptions de ce qu'implique une approche basée sur les droits de l'homme (ABDH), mais celle que nous retenons pour nos travaux en général et pour la démarche *Paideia* en particulier conçoit les droits de l'homme comme des normes politiques constituant l'essentiel de l'éthique politique démocratique et qui, conséquemment, traversent et doivent orienter tous les secteurs et toutes les politiques publiques[5]. Leur formulation juridique est au service de leur effectivité culturelle (adaptation aux situations et appropriation par les habitants), civile (appropriation par tous les acteurs participant à la gouvernance), écologique (inscription dans les territoires), économique, sociale et dans toutes les procédures de négociation et de décision selon une culture démocratique.

La réalisation de chaque droit de l'homme est à la fois une fin et un moyen du développement personnel comme celui de chaque société, puisque chaque droit garantit le respect des capacités, des libertés et des responsabilités

4 « Directement emprunté au grec « éducation », *Paideia* implique un processus d'évolution, un mouvement de l'être vers un savoir. À partir du radical « *paid-* » (enfant), la langue française a formé « pédagogue », étymologiquement « qui accompagne les enfants à pied ». À partir d'éléments simples contenus dans cette définition, trois enjeux sont soulevés ici: tout d'abord le lien à l'autre permettant la réalisation de soi-même; ensuite l'effort physique, la volonté et la capacité de déplacement; et enfin le chemin parcouru, la distance : espace et temps d'appropriation, de recul mais aussi de confrontation. » Sonia Leplat, in *Du droit à la culture aux droits culturels. Une première année d'observation et d'évaluation des politiques publiques départementales au regard des droits culturels*, p3. Ce document de bilan de la démarche est cité ci-après : *Du droit à la culture…* : http://droitsculturels.org/paideia4d/2014/03/13/publication4d/

5 Cf. le document de synthèse 19 de l'IIEDH pour une description plus détaillée de l'ABDH retenue dans ce cadre, disponible en ligne sur www.unifr.ch/iiedh.

qui permettent ce développement. En ce sens, les termes « capabilité » et « compétence » sont proches, puisque tous les deux désignent des habiletés développées et reconnues. Par contre, les capacités dégagées par les droits de l'homme sont, par nature, plus exigeantes parce qu'elles apparaissent à la fois en termes d'acquis et de potentiels. La question n'est pas d'intégrer les droits humains dans le développement ou dans les politiques publiques, mais de veiller à ce que ces processus soient fondés sur une ABDH qui inclue *tous* les droits de l'homme et les libertés fondamentales, et non seulement certains d'entre eux. De la même manière, *il est insuffisant de développer un dialogue interculturel « respectueux » des droits de l'homme ou des compétences interculturelles « reposant sur » ces droits : il s'agit de garantir que les droits de l'homme fondent ce dialogue, puisqu'ils en sont la grammaire : ils en donnent les moyens (capacités) et en déterminent la finalité*. Dans notre démarche, ce sont les politiques publiques qui doivent démontrer comment elles prennent en compte les capacités des personnes concernées (reconnaissance) et s'appuient sur elles (moyens), mettant ainsi en œuvre leurs droits fondamentaux, en tant qu'habitants destinataires, citoyens co-décideurs et acteurs co-responsables.

Les caractéristiques communes des ABDH[6] sont conséquemment prises en compte :

- sortir de la logique de réponse à des besoins pour se concentrer sur le développement de capacités et des libertés des personnes (*empowerment*) ;
- dépasser la seule approche juridique (Etat de droit, recours effectifs, justiciabilité) pour formuler des objectifs politiques à mettre en œuvre de façon civile, culturelle, économique, juridique et sociale, à tous les niveaux et non seulement dans les politiques de développement international ;
- assurer la participation des personnes sans discrimination à la vie publique et aux processus de décision qui les concernent ;
- assurer la transparence et l'obligation de rendre des comptes (principes de bonne gouvernance).

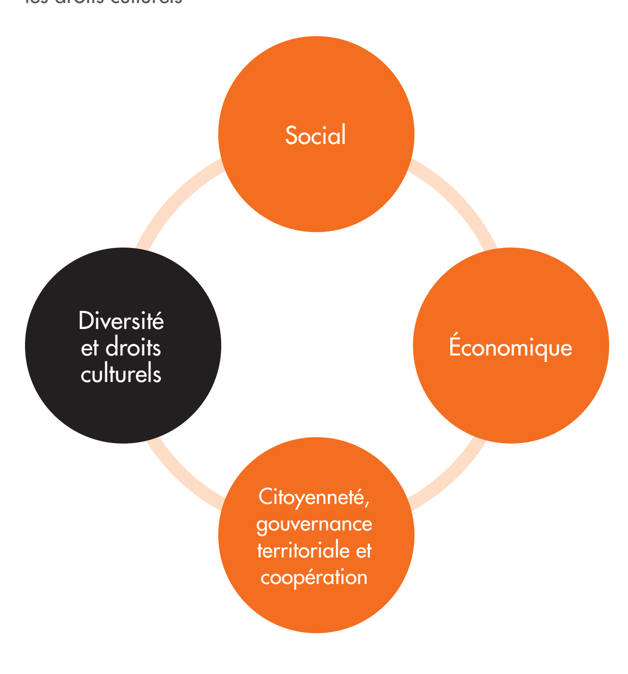
Sur la forme, cela signifie dans notre démarche que, contrairement à une approche de consultant, l'accent était mis dès le départ sur l'implication directe des personnes concernées, d'une part dans l'élaboration de chacune des étapes de la démarche, dans une logique de co-construction du processus, d'autre part, dans la formulation, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques publiques départementales en tant que chercheurs et acteurs qui sont forces de proposition et en tant qu'opérateurs des changements et améliorations nécessaires pour les politiques publiques observées (recherche-action). La démarche vise à élaborer des méthodes d'observation et d'analyse qui permettent à chacun, là où il se situe, de prendre des responsabilités par rapport à la réalisation des droits humains, pour lui-même et les autres. Cela implique :

- de développer les connaissances sur les droits humains, pour que les acteurs soient en capacité de chercher, dans la diversité de leur contexte et des processus auxquels ils participent, les meilleurs moyens pour assurer leur réalisation.
- de mettre en partage les expériences et d'ouvrir aux regards croisés d'autres niveaux d'acteurs parties prenantes des processus (hiérarchie, partenaires, destinataires) pour permettre transparence et redevabilité.

6 Une ABDH est souvent désignée par six principes : la participation, l'obligation de rendre des comptes, la non-discrimination, la transparence, la protection de la dignité humaine, le renforcement des sujets de droits et l'Etat de droit (acronyme PANTHER en anglais, *participation, accountability, non-discrimination, transparency, human dignity, empowerment, rule of law*). Pour une analyse des différentes conceptions de l'ABDH, voir : GREADY Paul et ENSOR Jonathan. *Introduction*. In : GREADY P. & ENSOR J. (Éds.), 2005. *Reinventing Development? – Translating rights-based approaches from theory into practice* (pp. 1-40), London/ New York : Zed Books Ltd ; Meyer-Bisch, Benoît, 2008, *Les approches basées sur les droits humains en développement*, Zürich : Nadel, www.nadel.ethz.ch/Essays/MAS_2006_Essay_Meyer_Bisch.pdf ; OHCHR, 2006, *Questions fréquentes au sujet d'une approche de la coopération pour le développement fondée sur les droits de l'homme*, New York/ Genève : Nations Unies, www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQfr.pdf. En réalité, ces principes sont déployés de façon plus concrète et plus opératoire par les obligations définies dans le système des droits de l'homme.

1.1.2 Le rôle de la diversité culturelle : le principe de protection mutuelle entre droits de l'homme et diversité culturelle.

Figure 1. Domaines du politique éclairés par la diversité et les droits culturels



Sur le fond, le choix d'entrer par la diversité et les droits culturels dans le cadre d'une ABDH permet d'éclairer comment la diversité culturelle est une ressource transversale pour la réalisation de tous les droits humains et pour l'adéquation de toutes les politiques publiques, quel qu'en soit le domaine. Le principe de protection mutuelle entre les droits de l'homme et la diversité culturelle, affirmé dans la *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle* (2001), est déployé systématiquement dans la démarche. Il s'agit d'identifier :

- la manière dont la diversité culturelle est prise en compte et encouragée ;
- comment elle contribue à élargir l'éventail de choix des personnes, en leur permettant une comparaison intra- et interculturelle qui brise le mythe d'entités culturelles homogènes ;
- ce qui signifie notamment d'accorder une valeur importante à la diversité des interprétations à l'intérieur d'une référence culturelle ;
- comment la recherche de la réalisation interdépendante de tous les droits humains permet à la fois de protéger la diversité culturelle et de faire le tri dans cette diversité souvent désordonnée pour y puiser les ressources adéquates, la juste diversité.

Si cette relation de protection mutuelle est présente pour chaque droit de l'homme, c'est dans la réalisation des droits culturels qu'elle est le plus évidente/forte. La diversité culturelle est créée, entretenue et développée par la diversité des personnes et des ressources qu'elle porte ; les droits culturels sont, dans l'ensemble indivisible et interdépendant des droits de l'homme, des leviers puissants pour augmenter les capacités intimes des personnes[7], capacités qu'elles peuvent ensuite mettre à contribution dans la diversité de leurs milieux, personnel, familial, professionnel, institutionnel, etc.

De plus, l'affirmation du respect et du maintien de la diversité culturelle permet de sortir de la perspective qui cherche à « surmonter les différences culturelles »[8], perspective malheureusement encore très répandue. La « différence » est un concept relatif, qui pose directement une opposition, une frontière entre deux personnes, deux valeurs ; dans la « diversité », les différences sont nécessairement multiples et constituent la norme, non l'exception. La diversité établit déjà un climat plus apaisé, plus propice à la rencontre et au dialogue qui permettent de dépasser la simple coexistence pour favoriser l'hospitalité.

7 Les droits culturels peuvent être considérés comme développant quatre capacités fondamentales : la capacité d'être ce que nous sommes (identité et affiliations choisies), d'être respecté dans son identité et de respecter (non-discrimination, fierté culturelle), de développer ses capacités (accès et appropriation des ressources de la diversité culturelle par la formation, l'information et les patrimoines) et d'exprimer ses capacités (participation à la vie culturelle, économique, civile et sociale, expression, communication).

8 Formulation choisie pour l'un des chapitres de l'étude comparative *Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace,* commandée par l'UNESCO en 2009.

1.1.3. La fonction spécifique des droits culturels dans cette approche

Plus que tout autre droit humain, les droits culturels garantissent des accès et dégagent des libertés intimes à chaque personne puisqu'ils représentent les capacités liées à l'identité, aux savoirs et aux liens que chacun peut entretenir avec des savoirs communs, comme autant de lieux de rencontre et de médiation[9]. Parmi les droits culturels les plus largement développés, on retrouve le droit à l'éducation, qui consiste à accéder à des savoirs et à des patrimoines qui permettent d'entrer en relation avec les autres. Contrairement aux autres droits culturels, relativement sous-développés, les rapports entre ce droit et le développement ont été assez largement analysés. Mais il faut y ajouter le droit à l'information adéquate, permettant de continuer à se former et de faire des choix éclairés, le droit de connaître son patrimoine, incluant son histoire, et le droit de se reconnaître ou non, de s'affilier ou non à des communautés diverses, lieux d'expérimentation de l'identité et d'apprentissage de la réciprocité.

L'exercice des droits culturels est constitutif de la communication : leur réalisation permet à chacun de s'approprier des ressources culturelles (éducation, information, patrimoines) et d'y contribuer (participation à la vie culturelle, à des communautés, à la coopération culturelle). Leur exercice constitue la matière de la communication avec autrui et avec soi-même, puisqu'il garantit l'accès et le développement du contenu de toute communication : l'opinion propre, les valeurs et le sens se construisent grâce aux savoirs appropriés et s'expriment en s'appuyant sur des œuvres au sens large : langues, traditions, pratiques, institutions, communautés, etc. *Les droits culturels permettent le croisement des savoirs et l'avènement de dynamiques sociales, d'interactions : c'est par ses liens et références choisis qu'une personne est capable d'exercer ses libertés, de faire des choix et de prendre ses responsabilités en tant que membre d'une société.* Ainsi, contrairement à l'enfermement que le *Cadre conceptuel* semble redouter[10], les droits culturels postulent que c'est par la connaissance (et le moyen) de leurs propres références que les personnes peuvent s'ouvrir à et créer du lien avec d'autres, qui n'est pas toujours si loin. Ils postulent également que ce potentiel de lien, de compréhension d'autrui est non seulement inhérent à chaque personne, mais qu'il est constitutif de sa dignité humaine[11].

Le droit de participer à la vie culturelle, tel que déployé dans *l'Observation générale 21* du Comité des Nations Unies pour les droits économiques, sociaux et culturels et reprenant tous les droits culturels définis dans la *Déclaration de Fribourg*, n'est plus un besoin tertiaire, mais une condition pour s'intégrer à la société et pour y prendre des responsabilités dans tous les domaines ; il ne se réduit pas aux expressions artistiques et folkloriques, mais englobe toute participation au sens et aux valeurs. Les dernières analyses sur les facteurs culturels du développement durable montrent que les facteurs culturels sont parmi les tout premiers principes de connexion, d'interactivité, et donc de richesse, tant pour les personnes que pour les organisations en synergie dans les territoires.[12] *Une compétence interculturelle est une capacité à lire et à utiliser les liens culturels qui tissent un territoire, en tant qu'écosystème culturel*. L'observation au regard de la diversité et des droits culturels ouvre ainsi à l'évaluation de la dimension culturelle des questions sociales, économiques, de la gestion (gouvernance) des territoires et de la coopération.

9 Nous nous appuyons principalement sur les droits culturels rassemblés dans la *Déclaration de Fribourg* (2007) et sur son commentaire article par article (Schulthess, 2010), premiers travaux à définir de manière aussi exhaustive les différents droits culturels auparavant éparpillés dans divers instruments. Ces travaux ont été depuis repris et développés au niveau du droit international des droits de l'homme par *l'Observation générale 21* du Comité pour les droits économiques, sociaux et culturels (DESC) sur le droit de participer à la vie culturelle (2009) et par les rapports de la Rapporteuse spéciale dans le domaine des droits culturels (depuis 2009). Contrairement à la définition de l'UNESCO qui ne considère que les groupes, ils placent la personne au centre de la définition de la culture.

10 « Les compétences interculturelles visent à libérer les gens des modes de raisonnement et d'expression propres à leur culture, afin qu'ils puissent entrer en rapport avec d'autres et écouter leurs idées, moyennant, parfois, l'appartenance à un ou plusieurs systèmes culturels […]. L'acquisition de compétences interculturelles est une aventure passionnante, car personne n'est, naturellement, appelé à comprendre les valeurs d'autrui. » *Cadre conceptuel.*, p.5.

11 En ce sens, la prise en compte des droits culturels dans l'ensemble des droits de l'homme permet de rejoindre la conception philosophique de l'Ubuntu, de l'interdépendance et de la réciprocité que toute personne entretient grâce aux liens qu'elle choisit.

12 Voir le Cahier spécial « Culture et développement durable » de la revue *Mouvement*, n°62 (juillet-août 2012, disponible en ligne.

1.2 Introduction aux enjeux pour les politiques publiques : *Paideia 4D*

1.2.1 L'intérêt d'évaluer autrement, ou comment le contexte de crise actuelle en Europe pousse à repenser les fonctionnements établis

Les potentialités de la culture en tant que lien fécond et innovant entre la vie sociale, économique et politique sont généralement sous estimées. Ces domaines demeurent très séparés et leurs acteurs respectifs ne travaillent que très peu en synergie. Dans le meilleur des cas, quand il n'était pas tout simplement oublié ou compris dans le social, le culturel est apparu comme le « quatrième pilier » du développement durable. Le cloisonnement des domaines, et donc des ressources des uns et des autres, induit un gaspillage considérable, rendu plus visible par le contexte de crise économique des dernières années et la croissance du chômage. Un peu partout en Europe et notamment dans les institutions publiques, on questionne les processus établis afin de rationaliser, on cherche des moyens de répondre autrement aux obligations et de remplir les missions visées par les politiques publiques.

En parallèle, l'importance transversale des facteurs culturels apparaît de manière croissante[13]. Alors que la diversité culturelle était auparavant considérée comme un obstacle, elle est de plus en plus perçue comme une ressource transversale à valoriser dans les questions sociales, économiques et dans la gestion (gouvernance) des territoires et de la coopération. Des études ont montré qu'en Europe, les secteurs de la culture et de la création sont parmi les plus dynamiques[14] et qu'ils contribuent à la réalisation de la *Stratégie de Lisbonne* pour la croissance de l'emploi[15]. De même, diverses communications de la Commission européenne soulignent la nécessité de favoriser la participation du plus grand nombre afin d'activer ces facteurs de développement et d'innovation[16]. Néanmoins, ces développements rapides doivent encore être intégrés par les différents acteurs qui concourent à la réalisation des politiques publiques.

S'ils ont conscience de la nécessité de prendre en compte la culture, les nombreux acteurs rencontrés (acteurs sociaux et culturels, publics ou émanant de la société civile), déplorent le manque de concepts clairs sur la transversalité des facteurs culturels, de références communes, d'indicateurs et de formation. Ils réclament des outils de communication, d'évaluation et de formation dans ce domaine sensible. La crise économique et les réductions budgétaires programmées rendent plus urgente la nécessité d'observer et d'évaluer l'importance des facteurs culturels, habituellement négligés, et de se doter des indicateurs spécifiques qui font actuellement défaut. Le but n'est pas seulement de vérifier et de valider l'optimisation des allocations budgétaires en fonction de l'intérêt public, mais aussi d'évaluer de quelles façons les facteurs culturels sont eux-mêmes générateurs de ressources pour les personnes et les organisations, pour l'attractivité des territoires fondée sur leur richesse et leur paix interculturelles.

1.2.2 Les enjeux départementaux : l'ampleur des champs de politiques considérées

En France, l'échelle départementale est celle qui convient probablement le mieux à une démarche pilote, parce que ces compétences reconnues permettent une visibilité optimale des liens entre le culturel, le social et l'aménagement des territoires dans une optique de démocratie participative. Ses compétences, et donc l'ampleur des champs des politiques considérées dans les travaux, couvrent l'action sociale (protection de l'enfance, insertion professionnelle, aide aux personnes en difficulté, programme de santé), la voirie et les transports, l'éducation nationale (niveau collège), la culture (archives, bibliothèques, musées, patrimoine architectural, enseignements artistiques), le

13 Cette progression est visible au niveau mondial, notamment depuis l'adoption des deux instruments de l'UNESCO sur la diversité culturelle de 2001 et de 2005, au niveau européen, avec la *Convention cadre sur la valeur du patrimoine culturel pour la société* (2005) du Conseil de l'Europe et les travaux récents des Nations Unies (Observation générale 21 du Comité DESC) et la création d'une procédure spéciale dans le domaine des droits culturels (2009).

14 Livre vert de la Commission européenne, *Unlocking the potential of cultural and creative industries*, Bruxelles, 27 avril 2010.

15 Document de conclusions du Conseil de l'Europe, *Council Conclusions on the contribution of the cultural and creative sectors to the achievement of the Lisbon objective*, Bruxelles, mai 2007.

16 Document de la Commission européenne, *Europe 2020 : A strategy for smart, sustainable and inclusive growth* - COM (2010) 2020 ; voir aussi la communication *Education et formation des adultes : il n'est jamais trop tard pour apprendre* (2006) et son plan d'action (2007).

développement local (coopération avec les associations et les communes), le logement et le tourisme. Pour la première année de *Paideia 4D*[17], quatre départements se sont lancés dans cette démarche en impliquant leurs agents, leurs élus et leurs partenaires dans la mise en œuvre des politiques publiques citées, en nous confiant un mandat participatif très exigeant : *Analyse des politiques publiques au regard des droits culturels*. L'échelle départementale permet de saisir la démocratie de proximité, la multiplicité des rapports ville-campagne, et la complémentarité entre la multiplicité d'acteurs sur un territoire restreint. Enfin leur compétence première en matière sociale les positionne en première ligne face aux problèmes de mixité culturelle et d'immigration, notamment pour les habitants en situation difficile. Les quatre départements pionniers représentent enfin une diversité intéressante sur ces aspects de géographie humaine.

Par définition, une politique publique démocratique est généreuse. Non seulement elle redistribue une contribution venant du public, mais sa mission est aussi et surtout de recueillir les avis du public pour réaliser une stratégie participative de développement des droits fondamentaux. Innover, en ce sens, c'est inventer de nouveaux chemins pour valoriser les savoirs. En deçà des modes, *innover en profondeur, c'est instaurer concrètement les conditions d'une nouvelle circulation du sens au travers des activités et des métiers*. Les valeurs communes ne sont pas seulement supposées par la démocratie, elles sont toujours à construire, à développer et à approprier, partout où se fabrique la culture, où se forme la texture de nos sociétés. Mais pour toucher au cœur cette dynamique, il faut mettre la lumière sur les droits culturels, trop longtemps oubliés parmi les autres droits de l'homme. Le droit de participer à la vie culturelle (art. 27 de la Déclaration universelle des droits de l'homme) est une condition essentielle et négligée du droit de participer à un ordre démocratique tel que les droits de l'homme soient effectifs (art. 28). Chacun est porteur et demandeur de savoirs, aussi est-il essentiel de recueillir et de croiser les savoirs d'où qu'ils viennent, y compris des personnes qui sont en marge. Innover, c'est travailler autrement avec les acteurs pour que des synergies, souvent inattendues, se développent. Les objectifs formulés par les départements pour s'inscrire dans cette démarche étaient de :

- mieux prendre conscience des enjeux culturels du développement des capacités des personnes, des organisations et des territoires ;
- développer l'analyse, fondamentale et concrète, de l'importance des facteurs et des droits culturels par le recueil de cas et leur comparaison, et par l'implication interactive des professionnels concernés de façon intersectorielle ;
- évaluer les projets et activités sur les territoires selon une approche basée sur les droits culturels et les capacités de connectivité des facteurs culturels, à l'aide notamment d'indicateurs spécifiques de connexion ;
- proposer des solutions ou des améliorations qui contribueront à la prise en compte transversale de la culture dans le développement des politiques publiques territoriales ;
- publier ces résultats et les mettre à disposition des autres départements.

Pour atteindre ces objectifs, le premier enjeu pour les départements était de créer cet espace de réflexion, d'observation et d'évaluation, de permettre à certains de ces agents et collaborateurs de prendre le temps nécessaire pour se lancer dans ce croisement des savoirs intersectoriel, interdisciplinaire et interdépartemental. La démarche *Paideia 4D* est une opportunité qu'ils ont voulu saisir.

2. La méthode appliquée et les compétences interculturelles qu'elle développe

La démarche *Paideia 4D* se construit sur l'idée d'un observatoire permanent, où chacun est impliqué dans l'observation aux deux sens du terme : *regarder* attentivement pour mieux comprendre, et *respecter* (au sens d'observer

17 4D pour quatre départements : l'Ardèche, la Gironde, le Nord et le Territoire de Belfort. Le Département de La Manche s'est joint au début 2014 ; deux autres départements sont observateurs.

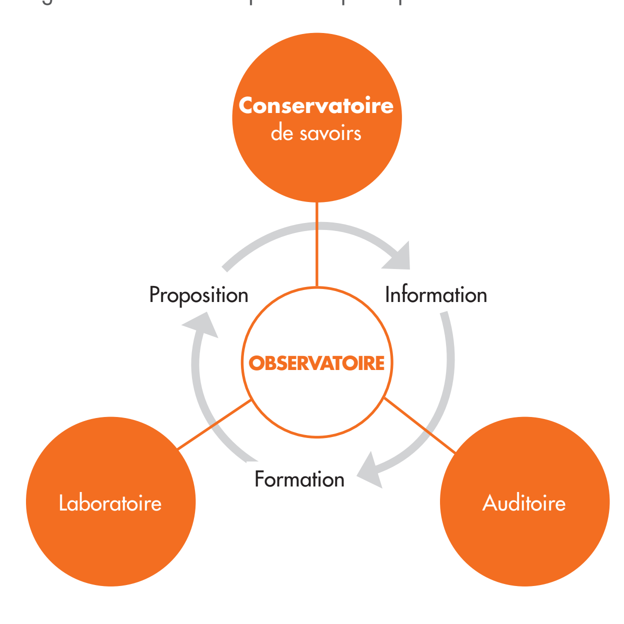
la loi, notamment lorsque les droits des personnes sont bafoués).

2.1 Les missions de l'observatoire

Observer ensemble, c'est aussi chercher ensemble les valeurs à observer ; c'est donc se former mutuellement à exercer ce partage de savoirs nécessaires pour élaborer des stratégies qui répondent aux difficultés analysées. Observer une situation au regard des droits culturels, c'est déjà les mettre en œuvre, puisque c'est exercer le droit de chacun de participer à un système d'information adéquate. Cela signifie que la démarche doit elle-même réaliser ce droit, en s'exerçant de la façon la plus participative possible de l'amont jusqu'à l'aval.

2.1.1 Interactions entre conservatoire, auditoire et laboratoire

Figure 2. Fonctions d'un processus participatif d'observation



Un processus participatif d'observation a trois fonctions : c'est un *auditoire* où l'on entend et cherche à comprendre les témoignages, un *laboratoire* où l'on expérimente afin d'identifier les solutions et processus les plus adéquats, et un *conservatoire* où l'on recueille, trie, interprète et met à disposition les savoirs, les expériences, les solutions et les processus retenus. Ces trois fonctions sont liées les unes aux autres dans une interdépendance où les aboutissants de chacune sont remis à l'épreuve des autres dans un souci à la fois de respecter le savoir accumulé et de l'ajuster constamment pour qu'il soit le plus possible en adéquation avec la réalité dans ses multiples dynamiques.

Ces trois fonctions mixent l'expérience, la formation et l'autoréflexion, éléments jugés nécessaires à l'acquisition de compétences interculturelles[18], en mettant clairement au centre et de manière transversale la participation, élément clé d'une ABDH. Ce processus d'observation développe, en boucle, les trois capacités constitutives de la communication : *information*, *formation / éducation* permanente et *proposition* de nouvelles synergies.

2.1.2 Les fonctions de recherche, de proposition et d'opérationalisation

L'information nécessaire à l'observation est celle que les personnes impliquées possèdent, élaborent et mettent en circulation : la démarche est donc construite sur la méthode *d'études de cas*, à partir d'une fiche proposée au départ, puis améliorée au cours de la récolte, où chacun apporte son savoir, son expérience, quel qu'en soit le domaine ou la portée. Les 110 cas analysés au cours de la première année incluent des projets de tailles et de durées plus ou moins importantes, des dispositifs départementaux, des métiers, des pratiques passées, en cours de mise en œuvre ou d'élaboration.

Pour l'analyse, deux types de ressources sont introduites :

- le référentiel des droits culturels au sein du système universel des droits humains, permettant d'identifier les valeurs communes à observer (formation) ;
- le regard croisé d'autres personnes, pouvant soit partager le même domaine d'expérience ou le même territoire (formes de proximité permettant la compréhension de certains aspects du cas analysé), soit au contraire

18 Cf. *Cadre conceptuel*, p.27.

provenant d'autres contextes professionnels et de vie (distance critique apportant de nouvelles perspectives).

La capacité de formation est également participative et transversale à tout le processus : il s'agit de se former et de former les autres non seulement sur la mise en œuvre concrète des droits culturels dans les situations étudiées, mais également aux métiers impliqués, aux fonctionnements institutionnels, aux moyens d'actions, aux enjeux du territoire, etc. Dans un aller-retour critique entre ces ressources, c'est chacun, analysant, seul ou en groupe, qui s'accomplissait comme chercheur et créateur/artisan de politiques publiques mettant en œuvre directement les droits culturels de tous ; c'est chacun qui inventait ou identifiait des voies concrètes de réalisation de ces droits, là où il intervient, qui dégageait de nouvelles actions permettant des synergies adéquates. Point de catégories hermétiques donc entre ceux qui cherchent, qui forment, qui exécutent les actions et qui développent des propositions stratégiques, mais un continuum entre ces fonctions, auxquelles tous peuvent et sont appelés à contribuer. Pour nous c'est le B-A-BA de la réalisation des compétences interculturelles : chacun doit apprendre des autres, en valorisant les compétences culturelles diverses, en situation. *Une compétence interculturelle est une compétence sociale en boucle de réciprocités variées, avec une recherche commune d'excellence sociale*. Par « excellence sociale », nous entendons la créativité en faveur d'une meilleure réalisation de tous les droits humains pour tous dans un écosystème culturel considéré.

2.2 L'exigence de collaboration

A tout moment, l'observation est ouverte à la participation et à l'implication d'autres personnes. Concrètement dans la démarche, cela implique que le processus s'est adapté au fur et à mesure que le partenariat avançait pour prendre en compte les développements et les temps d'appropriation nécessaires à tous et à chacun. Des journées de travail se sont ajoutées ; des interventions publiques ont permis de stimuler des synergies ; le déroulé de chacune des rencontres s'est modifié pour répondre aux demandes.

L'exigence de co-construction sous-tend une flexibilité et une créativité organisationnelles, méthodologiques et intellectuelles de la part des personnes impliquées, mais également une confiance et une disposition au risque, à essayer quelque chose de nouveau sans nécessairement pouvoir prévoir les résultats que cela produira.

Ce qui a émergé et reste comme trace est une démarche dont chaque participant est co-auteur et co-responsable, dont chacun est l'artisan.

2.3 Les outils de travail

2.3.1 Les études de cas : description, analyse et visualisation des projets, programmes, dispositifs et politiques publiques.

Trois axes complémentaires sont développés dans l'observation, faisant appel à trois groupes de compétences supplémentaires :

- la collecte et l'analyse de fiches de cas d'école développe la compétence analytique, individuelle et par équipe, critique et l'appropriation du référentiel des droits culturels (a) ;
- l'établissement de cartes d'interactions développe la compétence d'identification et de schématisation d'interactions complexes sur un territoire donné, ce qui développe conséquemment la capacité de lecture d'un territoire et des connexions entre des acteurs très différents (b) ;
- l'identification d'indicateurs de connexion pour mesurer l'impact des cas étudiés permet le développement de compétences d'évaluation (c).[19]

a. *Les fiches d'analyse* : les « cas d'école » sont des situations qui méritent d'être analysées de manière approfondie parce qu'elles représentent des exemples significatifs (positifs, négatifs, mitigés/partagés). Des fiches descriptives sont remplies, dans lesquelles se trouve une grille d'analyse du cas notamment au regard des droits culturels, mais également des autres droits de l'homme, donc la dimension culturelle est à identifier. L'analyse comporte également un

19 Les trois outils sont développés dans *Du droit à la culture…* p. 38 à 43

bilan économique des ressources utilisées et une réflexion sur les perspectives ouvertes par le cas étudié.

b. *Les cartographies des interactions* : les cartes complètent les fiches descriptives et permettent de visualiser les interactions. Il s'agit de situer les différents acteurs qui concourent à une même mission et qui se comportent, ou devraient se comporter, comme les parties prenantes d'un même espace culturel vivant et participatif. Un acteur, qu'il s'agisse d'une personne, d'une structure, d'une institution ou d'une organisation, peut être public (relevant d'une institution publique), privé (logique d'entreprise) ou civil (organisation de la société civile, sans but lucratif). Sa première responsabilité se réalise et se vérifie dans la richesse de ses interactions avec ses parties prenantes, pour assurer sa mission. L'objectif est de favoriser une véritable synergie entre les personnes et une intégration des différentes activités. Deux types de cartes d'interactions culturelles sont complémentaires :

- **les cartes de parties prenantes :** l'acteur est au centre d'un système d'interactions impliquant de nombreux interacteurs. Ces cartes évaluent la vie institutionnelle : Qui est là ? Quel rôle joue-t-il ? Comment collaborons-nous ? La schématisation des fonctions de chacun d'entre eux permet de clarifier la « sphère d'influence » ou d'interactions de l'acteur central, avec ses atouts (opportunités et potentiels), ses défis et ses obstacles.
- **les cartes de chaînes de valeurs d'un processus :** le déroulé de l'activité est visualisé, étape par étape, avec les différents acteurs impliqués. Il ne s'agit pas de visualiser le calendrier précis d'exécution, mais bien les segments chronologiques qui permettent d'augmenter la valeur de la chaîne. Cette carte permet d'évaluer la qualité, les enjeux, les défis et les difficultés dans la continuité du processus et la valeur des connexions avec les parties prenantes. Le processus est-il cohérent ? Valorise-t-il les ressources, les savoirs, les expériences et les capacités des personnes ?

2.3.2 Recherche des interconnexions qui permettent développement et richesse : les indicateurs pour une autre évaluation.

c. *Les indicateurs de connexion :* il ne s'agit pas de proposer une nouvelle liste d'indicateurs à cocher pour parvenir à chiffrer la performance d'une activité, mais d'évaluer une dynamique de libertés et de responsabilités. Les indicateurs recherchés sont systémiques, ciblant les connexions, partout où les synergies sont en jeu : au niveau des personnes, (micro), pour vérifier si les droits culturels sont effectifs, et au niveau des systèmes culturels (meso et macro), pour évaluer si les acteurs sont en mesure de permettre l'exercice des droits culturels des personnes, si les systèmes sont acceptables, adaptables, accessibles et assez dotés en ressources (humaines et non humaines) pour permettre la réalisation des droits, des libertés et des responsabilités culturels de chacun. L'objectif est de valoriser toutes les synergies, en particulier celles auxquelles on ne penserait pas spontanément.

Nous avons distingué six groupes de connexions qui se déploient en indicateurs et peuvent servir de principes concrets pour élaborer des stratégies. Les cas d'école permettent de repérer des indicateurs pour évaluer les différentes connexions à prendre en compte ; en retour, le développement des indicateurs se vérifie dans l'analyse de nouveaux cas d'école.

La triangulation des approches pour l'analyse des cas par fiches/ cartes/ indicateurs permet de construire progressivement une méthode d'observation, d'évaluation et d'analyse en reliant les situations concrètes, une visualisation territoriale et des indicateurs de richesse des systèmes. Les trois axes se construisent et se corrigent mutuellement de façon à exprimer au plus près de la réalité observée et à observer. Cette méthode a l'avantage de recueillir les savoirs auprès des acteurs, quels que soient la position et les domaines de compétence. Comme il y a beaucoup d'expérience, d'espoir mais aussi de souffrances dans ces savoirs, l'échange développe un climat, au minimum de « critique partagée bienveillante » et bien souvent, d'amitié.

3. La transfertilisation croisée

3.1 La valeur ajoutée de la collaboration pour enrichir notre perception théorique et pratique

Pour les initiateurs de cette démarche, chaque étude de cas représente un défi puisqu'il s'agit de chercher dans la diversité des contextes, des métiers et des situations analysées l'expression concrète de l'universalité des droits culturels, facteurs d'un tissage social valorisant la diversité.

Dans les moments de formation, la diversité des parcours des participants (formation, métier, domaine, etc.) requiert d'affiner le langage, d'identifier les exemples les plus illustratifs, de développer des supports qui facilitent l'appropriation du référentiel. Ce processus n'est pas instrumental : un langage plus précis signifie une compréhension plus fine des concepts et du déploiement des droits culturels, pour eux comme pour nous. La comparaison entre des territoires très différents permet d'ajuster les observations, les analyses ainsi que les outils développés en différenciant ce qui est spécifique à un milieu et ce que cela soulève comme enjeux universels. Les outils d'observation et d'analyse au regard des droits culturels ont été ajustés et précisés au fur et à mesure. Grâce aux propositions de nos partenaires, nous avons expérimenté d'autres méthodes de travail collaboratif qui ont dégagé des résultats souvent surprenants.

Ces avancées dans la conceptualisation et les exemples bien travaillés ont un impact direct sur notre manière de construire nos autres moments et supports de formation abordant le référentiel des droits culturels, à la fois pour l'enseignement, la recherche et le plaidoyer pour la diversité et les droits culturels. Ces expériences enrichissent non seulement notre capital à chacun, mais ouvrent également des avenues pour un tout autre éventail de collaboration. Après cette première année, les résultats obtenus avec les départements confirment l'intérêt de cette démarche transversale ; d'autres départements, mais aussi des groupes de travail à composition variée, sur divers territoires, ont manifesté leur intérêt à la rejoindre, à l'ajuster à leurs contexte et à leurs objectifs. Les perspectives sont prometteuses.

3.2 La valeur ajoutée pour les départements : bilan après un an

Pour les départements, la valeur-ajoutée de cette démarche est perceptible à plusieurs niveaux, dont les principaux éléments sont les suivants[20].

Conscience de *l'obligation des politiques publiques de réaliser les droits de l'homme* : la démarche permet avant tout de rappeler que les politiques publiques en démocratie sont là pour garantir les droits de l'homme, pour développer les capacités des habitants à affirmer leur dignité. Cela oblige de penser dans la durée, de manière durable.

Importance du facteur culturel dans tous les domaines, de la dimension culturelle qui lie les secteurs entre eux : la démarche permet de retrouver le sens dans les missions des politiques, des processus et des métiers, les enjeux et les valeurs. Elle pousse à chercher et à valoriser la diversité culturelle au sens large, à développer des outils qui facilitent le dialogue et la compréhension (expliciter les « codes » de chaque métier et lieux, la langue, les attentes, etc.). Cela signifie une « révolution symbolique », qui replace le culturel au centre plutôt qu'en périphérie des politiques et dispositifs publics.

Meilleure connaissance des droits culturels et des moyens de les réaliser dans les activités quotidiennes. L'analyse par les droits de l'homme et les droits culturels ne donne pas de solutions définitives, mais invite de manière permanente à se questionner, à ajuster les processus, et donc à se former continuellement, dans un esprit critique et participatif.

Conviction renouvelée de l'importance de la coopération entre les acteurs de domaines et de niveaux différents : en faisant travailler sur les études de cas en transversalité entre les domaines, les niveaux hiérarchiques et les territoires, la démarche démontre comment cette collaboration, si elle prend du temps à organiser, permet d'en gagner encore plus. Le recul réflexif par rapport au rythme continu du travail et le regard croisé d'autres acteurs permet de mieux penser

20 Les acteurs des quatre départements impliqués dans la démarche ont exprimé leur perception de la valeur ajoutée de cette démarche dans la publication marquant la fin de la première année de travail : *Du droit à la culture* … notamment les pp.61 et suivantes et 90-91.

les actions, d'éviter certains pièges, de partager les bonnes idées et d'élargir « l'horizon des possibles ».

Meilleure *conscience des obstacles* et des impasses, auparavant non objectivées : la démarche se situe sur l'axe rétrospective/perspective des pratiques analysées, permettant d'identifier les problématiques à travailler et de développer la capacité de proposer des moyens pour surmonter ces obstacles.

Meilleure *complémentarité* entre les acteurs professionnels impliqués, qui s'entendent davantage sur des définitions et des objectifs partagés : la démarche encourage le développement des connections adéquates entre les acteurs, la reconnaissance de ce que chacun a à apporter et la participation dans la gouvernance.

Développement de *l'action citoyenne* : au-delà de leurs missions et positions professionnelles, chacune des personnes impliquées a une conscience plus accrue de ses propres droits culturels. Les notions de citoyenneté, de participation et d'égale dignité renforcent le sentiment de co-responsabilité pour la réalisation des droits culturels, pour soi et pour les autres, dans toutes les sphères de leur vie, et permet un changement de posture par rapport aux autres, une mise à égalité.

Réflexion fondamentale sur l'évaluation : la démarche permet de se dégager des réflexes d'évaluation binaire, de réintégrer les tons de gris, de mesurer les écarts entre les intentions de départ et la mise en œuvre effective.

Le fait de travailler sur la base des droits culturels a permis une prise de conscience de la richesse des ressources en présence, dont certaines étaient trop souvent ignorées ou négligées. L'importance de mettre chaque personne à contribution, de favoriser leur participation à toutes les étapes, de mutualiser les ressources, surtout en contexte de récession. La notion de *médiation culturelle* est déployée de manière à la fois plus concrète et plus large, précisant les responsabilités de chacun dans ce processus.

4. Les points saillants de l'opérationalisation[21]

4.1 Les conditions de réussite : le réalisme de la démarche

Au fil des travaux réalisés ensemble, il a été possible d'identifier certaines conditions pour la réussite d'une telle démarche de mise en œuvre des droits culturels[22]. Ces conditions sont de trois sortes, à la fois organisationnelles et logistiques (5.1.1.), méthodologiques (5.1.2.) et de cohérence (5.1.3.).

4.1.1 L'organisation opérationnelle

Un objectif commun : le fait d'identifier clairement l'objectif commun, ici une observation des politiques publiques départementales, a été une clé pour la légitimité et l'organisation d'un travail transversal. Malgré la diversité des acteurs, l'horizon commun était dessiné, assurant une orientation partagée. Comme l'objectif était politique, il importait d'impliquer les élus et décideurs pour assurer le succès. Une compétence interculturelle s'acquiert dans un processus participatif orienté par une valeur commune (ici un objectif politique).

Engagement constant des participants : dans chaque département, un groupe de travail intersectoriel et interdisciplinaire de 10 personnes a été composé, personnes qui s'engageaient à libérer le temps nécessaire pour participer à toutes les activités de la démarche. Cette continuité s'est révélée importante d'une part pour avancer, mais surtout pour construire dans le groupe la confiance nécessaire à une auto-évaluation exigeante, qui ne se borne pas à conforter ses propres modes opératoires (contexte sûr, critique et bienveillant).

Régularité des temps de travail : il était également important d'établir une régularité des rencontres, de créer et maintenir

21 Ces points pourront éventuellement enrichir les *Guidelines* en cours de rédaction.

22 Les éléments identifiés par les participants se trouvent dans *Du droit à la culture*… pp.46-47.

un rythme de travail qui permette un accompagnement suivi, d'une part, mais donne aussi le temps pour une appropriation individuelle, pour tester les concepts et les approches dans le travail quotidien d'autres part.

Extraction du contexte quotidien : le fait de sortir du lieu quotidien de son métier, en plus d'instituer un réel temps de travail, comprenant beaucoup d'humour et d'admiration partagée pour des témoignages et des œuvres, inscrivait dans le corps et dans l'espace, le changement de perspective et de posture sur les pratiques analysées. En plus des rencontres départementales, les séminaires interdépartementaux ont été organisés dans chacun des départements, permettant d'apprécier l'hospitalité mutuelle.

Clarté des modalités de participation : pour réellement libérer la parole, il importe d'établir les conditions temporelles et physiques favorables et de clarifier les modalités de cette participation. Dans la démarche, cela signifiait de prévoir les temps nécessaires pour que chacun s'exprime, d'établir comme principe les tours de parole, d'énoncer clairement la question ou les attentes et de développer une plateforme collaborative sur internet pour les échanges entre les participants et la mise à disposition des travaux des uns et des autres, de ressources supplémentaires dans lesquels ils peuvent puiser. Dans ces débats, les positions hiérarchiques étaient clairement relativisées.

Equilibre entre concentration et ouverture : un autre paramètre à conjuguer concernait l'équilibre à trouver entre la concentration nécessaire pour avancer (rencontres seulement avec les participants directement impliqués, documents à diffusion interne, etc.) et l'ouverture à un cercle plus large (diffusion de quels documents ? de quelle manière ? à qui ? ouverture des rencontres à de nouvelles personnes, lesquelles ? etc.). La chaîne information-formation était une préoccupation transversale à la démarche.

4.1.2 Les choix méthodologiques

Une charte de valeurs communes : l'identification d'un référentiel clair (les droits culturels tels que définis dans la *Déclaration de Fribourg* notamment, et les droits humains de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*) constituait un socle de valeurs que tous les participants ont souhaité approfondir et comprendre en situation, en tant que « grammaire » d'une action interculturelle commune. Ils pouvaient au fur et à mesure s'y reconnaître et y reconnaître leur action.

L'approche par les études de cas : les études de cas tirées de la pratique professionnelle de chacun se sont avérées l'approche méthodologique la mieux adaptée puisqu'elles :

- Obligent à s'immerger dans sa propre pratique, dans les difficultés concrètes. L'écriture d'un cas d'école est le billet d'entrée dans la démarche, postulant un rôle d'acteur et non de spectateur passif. La participation était ainsi assurée, sur la base de ce que chacun connaissait. Cela garantit aussi que chaque étape compte par elle-même, puisqu'elle est déjà une réalisation des droits culturels.
- Permettent d'identifier les enjeux fondamentaux à chaque étape et de les évaluer de façon permanente, en boucle. L'appropriation des concepts et des droits est d'autant plus grande ; la conscience des interactions à développer clairement visualisée.
- Obligent à identifier ou à inventer dans un contexte précis les voies, les manières, les solutions les plus appropriées, à mettre l'accent sur le processus. En sortant de la commande ou de l'application des recettes préfabriquées, il est plus facile de se reconnaître co-responsable.

La recherche d'indicateurs de connexion : bien que l'outil reste encore à préciser et à développer pour devenir opérationnel, les travaux de la première année semblent confirmer que les catégories retenues de connexion stratégiques correspondent à des facteurs de réussite des projets et des dispositifs analysés.

L'alternance formation-action : le rythme de travail prévoyait une alternance entre des moments de formation mutuelle et d'autres consacrés à l'expérimentation directe, éléments primordiaux pour rester bien ancré dans la réalité. Les questions et obstacles à surmonter n'en étaient que plus précis à chaque rencontre.

L'appropriation du référentiel : le souci de développer la capacité à communiquer sur les enjeux des droits culturels et de la démarche a accompagné tout le processus : chacun des participants savait qu'il avait besoin de créer des relais, de sensibiliser d'autres acteurs à cette démarche, de les y associer. Il a fallu développer et mettre à disposition des documents de référence, d'une part, mais aussi aménager des temps de présentation publique. Dans chacun des départements, les forums ouverts ont notamment été des moments de large mise en débat du référentiel, de présentation des travaux engagés par les participants et d'ouverture aux propositions et critiques externes.[23] D'autres moments dans leurs structures propres, sur les cas d'école par exemple ou dans une présentation aux collègues, tout comme la contribution à des rapports et publications de la démarche, ou encore vis-à-vis d'acteurs externes dans leur territoire, ont permis de confirmer la capacité des participants à aborder, dans leurs mots, les enjeux des droits culturels.

4.1.3. L'exigence de cohérence

Finalement, il était primordial de s'appliquer à soi-même les principes professés :

- la démarche a été co-construite à chaque étape et reposait sur un financement partagé ;
- le programme des rencontres favorisait au maximum la participation de chacun, la prise en compte de leurs savoirs : il n'y a pas un expert en compétence interculturelle, chacun est potentiellement compétent, mais il faut un processus social de participation pour faire apparaître et développer ces compétences ;
- chaque rencontre a donné lieu à une évaluation, espace privilégié pour recueillir les commentaires, critiques et suggestions permettant de mieux orienter la suite ;
- malgré le rythme à conserver, il importait de respecter les temps d'apprentissages de chacun en instituant une progression dans les étapes et en demeurant flexible.

L'exigence de cohérence est ici une posture de travail des initiateurs, qui ne se placent pas en dehors de la démarche comme des experts (sachants) mais bien comme des participants à part entière, également impliqués, conscients qu'ils ont aussi à apprendre et réceptifs aux propositions.

4.2. Quelles compétences interculturelles pour le développement de politiques publiques basées sur les droits de l'homme ?

Le *Cadre conceptuel* évoque cinq types de compétences interculturelles : les savoirs (connaissances d'une culture), les savoirs comprendre (aptitude à l'interprétation, au contact), les savoirs apprendre (aptitude à la découverte, aux interactions), les savoirs être (curiosité ouverture) et les savoirs s'engager (aptitude à la réflexion critique sur le plan culturel), qui se concrétiseraient en sept compétences interculturelles minimales : 1. le respect (valoriser l'autre) ; 2. la conscience de soi (identité) ; 3. l'aptitude à regarder les choses sous un angle/point de vue différent (en reconnaissant les similitudes et les différences entre ces points de vue) ; 4. l'écoute et la communication (dialogue) ; 5. l'adaptation ; 6. l'aptitude à établir des relations conviviales et 7. l'humilité culturelle (combinant respect et conscience de soi). Les *Principes directeurs* ajoutent fort justement une huitième compétence, à savoir *l'alphabétisation en droits humains*[24].

C'est en effet le système universel et interdépendant des droits humains qui peut et doit fonder les compétences et le dialogue interculturels puisqu'il leur donne un objectif, la dignité humaine, une cohérence, le développement des capacités de chaque personne, et un cadre de légitimité démocratique fondant le tissu social sur les libertés fondamentales. Dans cet ensemble les libertés et droits culturels assurent la valorisation de la diversité culturelle, ainsi qu'une condition concrète à l'exercice de toutes les

23 Les forums ouverts sont une méthodologie pour structurer des temps de travail sur des sujets complexes de manière participative, avec un grand nombre et une diversité de participants (ente 80 et 250 personnes). Dans notre démarche, la question proposée aux quatre forums ouverts était, à quelques variations près : *Pourquoi les droits culturels nous concernent tous ?*

24 Cf. F. Tibbits, *Building Human Rights-infused intercultural competences: framework and guiding principles (to be released).*

libertés : *une liberté n'est réelle que dans la mesure où elle est instruite, cultivée.*

L'argument pour chacune des sept compétences retenues peut être formulé ainsi :

1. **Respect** : c'est parce que l'on reconnaît la dignité humaine de chaque personne qu'il est nécessaire de la respecter ;
2. **conscience de soi** : c'est par la réalisation des droits culturels que l'on accède aux ressources culturelles nécessaires pour le développement de son identité, de sa fierté culturelle ;
3. **Aptitude à regarder les choses sous un autre angle** : c'est par la reconnaissance de l'universalité de la condition humaine et de sa dignité, qu'il est possible d'identifier les similitudes malgré la spécificité des situations ;
4. **Aptitude au dialogue** : ce sont particulièrement les droits à l'information et à la formation qui développent les capacités d'écoute, mais aussi les libertés d'expression, d'opinion et de conviction qui développent la capacité de participer au croisement des savoirs ;
5. **Adaptation** : c'est la référence à diverses communautés épistémiques, qui nous donne l'expérience de l'approfondissement, de l'interprétation, du partage et de la transmission de ressources culturelles ;
6. **Aptitudes à établir des relations conviviales** : c'est par l'expérience de la participation à la vie culturelle, dans des collectifs divers, que nous acquérons la conscience de l'importance de la relation, de la coopération culturelle ;
7. **Humilité culturelle** : c'est en sachant que chacun de nous construit son identité avec une multitude de ressources plus ou moins bien appropriées et changeantes qu'il est possible d'être humble par rapport à ce processus dynamique continu ; il faut cependant ajouter que l'humilité n'a de sens que si elle se nourrit d'une grande admiration partagée pour des œuvres culturelles.

Le *Cadre conceptuel* propose également, dans sa représentation visuelle, cinq étapes opérationnelles : la clarification des compétences interculturelles, leur enseignement, leur promotion, leur soutien et leur mise en œuvre. La démarche *Paideia* implique les cinq étapes opérationnelles développant les compétences retenues :

- elle compte un temps *d'enseignement* des droits culturels (connaissances), alterné avec une expérimentation directe dans les pratiques professionnelles (savoir comprendre, apprendre) et des temps de réflexion sur cette application (savoir s'engager) ; elle contribue donc au développement des compétences interculturelles ;
- cette expérimentation permet la *clarification* mutuelle des concepts par leur déploiement dans des savoir-faire et des savoir être concrets ; elle sert autant aux participants qu'aux initiateurs du projet, qui admettent que tous sont chercheurs et peuvent participer à cette étape de clarification ; en ce sens, elle reconnaît et valorise la diversité culturelle portée par les participants comme autant de ressources pertinentes ;
- chaque étape et outil méthodologique visaient à la *promotion* des droits culturels et des capacités qu'ils développent, à la prise de conscience des interactions et synergies nécessaires pour le vivre ensemble durable, dans des territoires concrets ;
- la démarche est, pour tous les participants et leurs collaborateurs, une *mise en œuvre* des droits culturels (respect de l'identité, des valeurs et croyances, participation à la vie culturelle, à la coopération culturelle et aux processus de décision), une valorisation de la diversité culturelle (diversité des attitudes, des savoirs et des compétences de chacun) ;
- les diverses activités d'ouverture de la démarche, soit au niveau des études de cas spécifiques, soit des présentations, conférences et publications, contribuent non seulement à la promotion mais aussi au *soutien* des compétences culturelles et interculturelles acquises en favorisant l'identification et la mise à contribution de toutes les ressources humaines et non humaines nécessaires à leur développement, dans tous les métiers, institutions et niveaux de gouvernance.

Enfin, face à la diversité d'origines culturelles des habitants, mais aussi des professionnels des Conseils généraux et des associations, face à la diversité culturelle des professions et des situations, les participants (nous y compris), ont à développer la plus difficile, peut-être des compétences interculturelles : le savoir faire savoir. C'est un des objectifs de la poursuite de ce programme en 2014 et 2015. Ce ne sera possible que sur la base des résultats acquis.

Patrice Meyer-Bisch

Patrice Meyer-Bisch est coordonnateur de l'Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme (IIEDH) et de la chaire UNESCO pour les droits de l'homme et la démocratie, de l'Université de Fribourg, Suisse. Durant sa carrière, il a été amené à enseigner et à donner des conférences sur des thématiques en relation avec les droits culturels et économiques, et ce dans de nombreuses institutions académiques à travers le monde. Son enseignement et ses recherches portent sur les droits de l'homme et la démocratie, et plus précisément sur les droits culturels et économiques.

Les travaux présentés sont issus du programme de l'Observatoire de la diversité et des droits culturels.







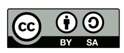
taking a human rights based approach to intercultural competences

Yvonne Donders and Annamari Laaksonen

Contents

Published in 2014 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization,
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
Within the Portfolio "From words to action", designed to promote intercultural competences based on Human Rights, a flagship project of the International Decade for the Rapprochement of Cultures (2013-2022).

ISBN 978-92-3-000013-4



Graphic design: UNESCO
Cover design: UNESCO
Typeset: UNESCO
Printed by: UNESCO

Printed in France

1. Human Rights and Cultural Diversity

It is broadly agreed that human rights and cultural diversity have a mutually interdependent and beneficial relationship. Many human rights, such as the rights to freedom of expression, freedom of religion, freedom of assembly, as well as the rights to take part in cultural life and to education, play a direct role in the promotion and protection of cultural diversity. Human rights firmly enable cultural diversity, not only *between* cultures, but also *within* cultures. At the same time, the enjoyment of human rights is promoted by a pluralistic society. The Universal Declaration on Cultural Diversity, adopted by the Member States of UNESCO in 2001, contains that 'the defence of cultural diversity is (…) inseparable from respect for human dignity' and 'implies a commitment to human rights and fundamental freedoms'. The UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions (2005) states that 'cultural diversity can be protected and promoted only if human rights and fundamental freedoms (…) are guaranteed'.

International human rights instruments contain many provisions that directly or indirectly promote and protect cultural diversity. They can be broadly grouped under the principle of equality and under the category of cultural human rights.

1.1 Diversity within Equality

One of the basic principles of human rights is equality. The equality principle, however, includes the right to be different and respect cultural differences. Having equal rights is not the same as being treated equally. Indeed, equality and non-discrimination not only imply that equal situations should be treated equally, but also that unequal situations should be treated unequally. At the international level, it was understood that 'the enjoyment of rights and freedoms on an equal footing (…) does not mean identical treatment in every instance'.[1]

1 Human Rights Committee, *General Comment No. 18, Non-Discrimination*, 10 November 1989, para. 8. The European Court of Human Rights has reaffirmed this in many cases, including the cases of *Thlimmenos v. Greece*, Appl. No. 34369/97, 6 April 2000, para. 44 and *D.H. and others v. the Czech Republic*, Appl. No. 57325/00, 7 February 2006, para. 44.

Consequently, not all difference in treatment constitutes discrimination, as long as the criteria for differentiation are reasonable and objective and serve a legitimate aim.[2] Difference in treatment may also involve affirmative or positive action to remedy historical injustices, social discrimination or to create diversity and proportional group representation.[3]

1.2 Cultural Rights and the Cultural Dimension of Human Rights

Apart from respect for diversity within the equality principle, many international human rights instruments include rights that specifically promote and protect cultural diversity. These rights are broadly classified as 'cultural rights'. Cultural rights are human rights that directly promote and protect cultural interests of individuals and communities and that are meant to advance their capacity to preserve, develop and change their cultural identity.[4]

2 M. Bossuyt, *Prevention of Discrimination – The Concept and Practice of Affirmative Action*, 17 June 2002, UN Doc. E/CN.4/Sub. 2/2002/21, para. 91, p. 20.

3 See Article 1(4) of the *International Convention on the Elimination of Racial Discrimination*, adopted by General Assembly resolution 2106 (XX) of 21 December 1965, entry into force on 4 January 1969: 'Special measures taken for the sole purpose of securing adequate advancement of certain racial or ethnic groups or individuals requiring such protection as may be necessary in order to ensure such groups or individuals equal enjoyment or exercise of human rights and fundamental freedoms shall not be deemed racial discrimination, provided, however, that such measures do not, as a consequence, lead to the maintenance of separate rights for different racial groups and that they shall not be continued after the objectives for which they were taken have been achieved.' The Human Rights Committee has further stated that the principle of equality under Article 26 ICCPR may sometimes require States parties to take affirmative action to diminish or eliminate conditions which cause or help to perpetuate discrimination prohibited by the ICCPR. Human Rights Committee, *General Comment No. 18, Non-Discrimination*, 10 November 1989, para. 10.

4 For a long time, it was argued that cultural rights were a neglected and underdeveloped category of human rights, but the last decades more interest is shown by academics, States and monitoring bodies. See, inter alia: Yvonne Donders, "Do Cultural Diversity and Human Rights make a Good Match?, in: *International Social Science Journal 199*, 2010, UNESCO, Blackwell Publishing, pp. 15-35; F. Francioni & M. Scheinin (eds.), *Cultural Human Rights*, Leiden: Martinus Nijhoff Publishers, 2008; Ana Vrdoljak (ed.), The Cultural Dimension of Human Rights, OUP, December 2013; Federico Lenzerini, The Culturalization of Human Rights Law, OUP, February 2014. See, also, the work of the Special Rapporteur in the Field of Cultural Rights at http://www.ohchr.org/en/Issues/CulturalRights/Pages/SRCulturalRightsIndex.aspx and the *Déclaration des droits culturels*, at http://www.unifr.ch/iiedh/fr/publications/declaration.

Cultural rights can serve as an umbrella notion covering provisions containing:

- *Rights that explicitly refer to culture*; the prime examples are the right of everyone to take part in cultural life, as laid down in Article 15(1)(a) of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (ICESCR, 1966) and the right of members of minorities to enjoy their own culture, practise their own religion and speak their own language, as laid down in Article 27 of the International Covenant on Civil and Political Rights (ICCPR, 1966).
- *Rights that have a direct link with culture*; it might be defensible to claim that almost every human right can be linked to culture. However, the rights with the most direct link with culture are the right to self-determination (article 1 ICESCR and ICCPR), the rights to freedom of religion (article 18 ICCPR), freedom of expression (article 19 ICCPR) and freedom of assembly and association (article 21 and 22 ICCPR) and the right to education (article 13 and 14 ICESCR).[5]

Apart from these rights explicitly or directly related to culture, it appears that many human rights have a *cultural dimension*. Although some human rights may at first glance have no direct link with culture, most of them have important cultural implications. The right to health (article 12 ICESCR), for instance, may have important cultural connotations as far as certain ways of treatment or the use of certain (traditional) medicines are concerned. Culture also plays a decisive role in sexual and reproductive health. The Committee on Economic, Social and Cultural Rights, the international independent supervisory body of the ICESCR, has recognized that the right to health includes that 'all health facilities, goods and services must be…culturally appropriate, *i.e.*, respectful of the culture of individuals, minorities, peoples and communities.'[6]

Another example is the right to adequate food (article 11 ICESCR). The preparation and consumption of food have a clear cultural connotation. The importance of the cultural dimension of food is reaffirmed by the fact that several food traditions, such as the French cuisine, the Mediterranean diet, and the traditional Mexican kitchen, have been recognized as intangible cultural heritage.[7] The Committee on Economic, Social and Cultural Rights has also stated that the guarantees concerning the right to food should be culturally appropriate and acceptable.[8]

Civil and political rights may also have a cultural dimension. For instance, the right to a fair trial includes the right to be informed of the charges in a language that one can understand, as well as the right to free assistance of an interpreter if a person cannot understand or speak the language used in court.[9] Specific ways of living related to culture, such as living in a caravan, which is the traditional way of living of gypsies, may fall within the scope of the right to respect for private life and home.[10]

2. Human Rights and Inter-Cultural Competences

In today's world, with an intensified diversity of peoples, communities and individuals who live closer together, cultural diversity and intercultural contacts have become facts of life. This makes intercultural dialogue and intercultural competences necessary elements of our lives. Intercultural competences are abilities to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself.

5 These rights are also included other human rights treaties, such as the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (1979), the Convention on the Rights of the Child (1989), the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006), as well as in regional human rights treaties.

6 Committee on Economic, Social and Cultural Rights, *General Comment No. 14, The Right to the Highest Attainable Standard of Health (Article 12)* 11 August 2000 para. 12c.

7 These have been added to the list of intangible heritage in 2010 under the *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*, adopted on 17 October 2003, entered into force on 20 April 2006, UNESCO Doc. MISC/2003/CLT/CH/14.

8 Committee on Economic, Social and Cultural Rights *General Comment No. 12, The Right to Adequate Food (Article 11)* 12 May 1999 paras. 7, 8 and 11.

9 See Article 14 ICCPR and Article 6 ECHR and ECtHR, *Kamasinski v. Austria*, Appl. No. 9783/82, 19 December 1989, para. 74.

10 ECtHR, *Buckley v. the United Kingdom*, Appl. No. 20348/92, 25 September 1996 and ECtHR, *Chapman v. the United Kingdom*, Appl. No, 27238/95, 18 January 2001.

The development of intercultural competences facilitates relationships and interaction among people from various origins and cultures. Intercultural competences are not only about skills, but also about attitudes, knowledge and understanding. They imply respect, understanding and tolerance, promoting participation, cohesion and inclusion.[11] All these elements are closely connected to human rights principles and norms. Human rights may form a normative anchoring of intercultural competences. A human rights-based approach to intercultural competences means that these competences are *informed* by internationally agreed human rights principles and norms. These principles and norms give inter-cultural competences and cultural policies a normative dimension, which increases their sustainability.

2.1 Human Rights Principles as Anchor of Intercultural Competences

According to the UN Office of the High Commissioner for Human Rights, a human rights-based approach is "…a conceptual framework for the process of human development that is normatively based on international human rights standards and operationally directed to promoting and protecting human rights."[12]

Accordingly, a human rights-based approach implies that all phases of the lawmaking, policy making and programming process should be guided by principles and standards derived from international human rights treaties. According to the UN Common Understanding, a human rights-based approach implies respect for the following human rights principles: universality and inalienability; indivisibility; interdependence and interrelatedness; equality and non-discrimination; participation and inclusion; empowerment; accountability and respect for the rule of law.[13]

11 Council of Europe, *Developing Intercultural Competence through Education*, 16 January 2013.

12 OHCHR, Frequently asked questions on a human rights-based approach to development cooperation, New York and Geneva, 2006, available at http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQen.pdf

13 *The Human Rights-Based Approach to Development Cooperation, Towards a Common Understanding among UN Agencies*, Report by 'The Second Interagency Workshop on Implementing a Human Rights-based Approach in the Context of UN Reform', Stamford, USA, 5–7 May 2003.

A human rights-based approach to intercultural competences reflects their anchoring on these basic human rights principles. A human rights-based approach to intercultural competences consolidates the basic principles of intercultural competences from knowledge and empathy to mutual learning and respect. While cultural diversity and cultural identity are complex and multi-layered concepts, a human rights-based approach acknowledges the uniqueness of every person and avoids stereotyping in intercultural encounters. Respect for these human rights principles assures equal conditions of interaction between people.

The *universality*, as well as the *indivisibility*, *interdependence* and *interrelatedness* of all human rights – civil, cultural, economic, political or social – were reaffirmed by the Vienna Declaration adopted after the World Conference on Human Rights in 1993. Article 5 of this Declaration echoes that "all human rights are universal, indivisible and interdependent and interrelated. The international community must treat human rights globally in a fair and equal manner, on the same footing, and with the same emphasis. While the significance of national and regional particularities and various historical, cultural and religious backgrounds must be borne in mind, it is the duty of States, regardless of their political, economic and cultural systems, to promote and protect all human rights and fundamental freedoms."

The General Assembly resolution adopted in 2006 establishing the Human Rights Council again reaffirmed that "…all human rights are universal, indivisible, interrelated, interdependent and mutually reinforcing, and that all human rights must be treated in a fair and equal manner, on the same footing and with the same emphasis"[14]

The interrelation of all human rights implies that one right or freedom cannot be properly protected or enjoyed without others. In relation to inter-cultural competences, it is clear that, for instance, the right to take part in cultural life, the right to freedom of expression, the right to education and the right to information are all interdependent and interrelated. The advancement of all of them is needed to promote inter-cultural competences.

14 GA Res 60/251, 3 April 2006, preambular para. 3.

Cross-cutting or underlying these specific rights are the human rights principles of *equality* and *non-discrimination*. At the core of each of the specific rights is equality of opportunity, their equal enjoyment and the prohibition of unjustified distinctions. All human beings are entitled to human rights and freedom without discrimination of any kind on the grounds of race, colour, sex, ethnicity, age, language, religion, political or other opinion, national or social origin, disability, property, birth or other status. As indicated above, equality also implies the right to be different, implying that differing situations should be treated differently.

Participation, *inclusion* and *empowerment* imply that a human rights-based approach identifies the *rights-holders* and their entitlements and works to strengthen the capacities of rights-holders to make their claims. A human rights-based approach consequently implies that focus should be on the most marginalized groups, who are not only more vulnerable for human rights violations, but also less powerful to claim their rights. Such groups may include women, children, elderly, people living in poverty, people with disabilities, but also minorities and indigenous peoples. *Accountability* implies that a human rights-based approach further identifies corresponding *duty-bearers* and their obligations, and also works to reinforce the capacities of duty-bearers to meet their obligations.

2.2 Participation, Inclusion and Empowerment: Cultural Life and Education

For processes to be truly participatory and inclusive, participation should be "active, free and meaningful".[15] Participation and inclusion therefore highlight the importance of empowering the rights holders with knowledge about their rights and the rights of others and the means for realizing these rights.

15 OHCHR, Frequently asked questions on a human rights-based approach to development cooperation, New York and Geneva, 2006, p. 26. available at: http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQen.pdf

Cultural Life

One of the rights of crucial relevance to intercultural competences aimed at promoting participation is *the right to take part in cultural life*. This right is included in many human rights instruments, for instance Article 27 of the Universal Declaration of Human Rights and Article 15(1) a of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. While originally the scope of this right was narrowly defined, mainly meaning culture in its classic form, representing cultural products such as arts and literature, over the years, with the broadening of the concept of culture, the scope of this right has also widened. Cultural life is now considered to encompass "…ways of life, language, oral and written literature, music and song, non-verbal communication, religion or belief systems, rites and ceremonies, sport and games, methods of production or technology, natural and man-made environments, food, clothing and shelter and the arts, customs and traditions…"[16]

Participation in cultural life further implies the possibility to *passively* access and enjoy culture, as well as to *actively* contribute to it. It implies, for instance, that people have the right to choose their own identity, to identify or not with one or several communities or to change that choice, to engage in cultural practices and to freely express themselves in the language of choice. Access not only concerns admittance, but also the right to know and understand his or her own culture and that of others through education and information, and to receive quality education and training with due regard for cultural identity. Contribution means that people have the right to be involved in creating the spiritual, material, intellectual and emotional expressions of their community, but also to take part in the process of defining, elaborating and implementing policies and decisions that may have an impact on the exercise of a person's cultural rights.[17]

16 Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment No. 21, The right of everyone to take part in cultural life, 21 December 2009, para. 13.

17 Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment No. 21, The right of everyone to take part in cultural life, 21 December 2009, para. 15. See, also, Yvonne Donders, "Study on the legal framework of the right to take part in cultural life", in: Y. Donders and V. Volodin (eds.) *Human Rights in Education, Science and Culture: Legal Developments and Challenges*, UNESCO/Ashgate, December 2007, pp. 231-271.

Consequently, the right to take part in cultural life also implies effective participation in broader public affairs, because cultural life and encounters are not limited to the cultural sphere. Participation at all levels, from the governance of the state, through the various types of local structures, to participation in one's own cultural community, are essential if it is to be effective to promote social cohesion. The right to take part in cultural life is thereby an important element of promoting social inclusion. A society has a greater possibility of success when people feel included and respected. An interculturally competent society carries out inclusive policies and accurate assessments of the needs and desires of the people. Participation in cultural life is an essential human right of *all* human beings but it is even more fundamental for those with economic and social challenges, such as young people and the elderly, people with disabilities and minority or indigenous communities.

The broad definitions of 'culture' and 'participation' imply that the group of persons participating in cultural life has broadened substantively. Not only cultural producers and artists in the traditional sense take part in cultural life, but also 'ordinary' people and society as a whole. Cultural life is no longer the exclusive playing field for a limited number of insiders or experts, it has become an inclusive playing field of all. This also implies that cultural life no longer merely or directly connects with citizenship. The concept of citizenship has traditionally been associated with individuals' rights and obligations in a given culture. Cultural rights, however, are linked to the expanded idea of the cultural citizenship. Human rights informed intercultural competences are essential to avoid the exclusion mechanisms of citizenship and to foment the idea of social inclusion.

The increasingly instantaneous, international and interactive character of communication has led to new forms of cultural interaction and exchange. Social networking, in particular, stimulates greater participation in public life, including cultural life. Effective access to new information and communication technologies is therefore a source of empowerment and enrichment for all people and cultures. Conversely, a lack of access perpetuates digital divides, many of which are culturally-determined, for instance the non-availability of suitable software for certain linguistic groups or groups with particular disabilities; or a lack of communication literacy skills among certain age and other groups.

Education

Essential tools for participation in society and in cultural life are provided by formal, non-formal and informal *education* at various levels. Education helps people to develop a variety of skills that support their ability to understand cultures and to function in a knowledge-based society. The right to education is also a well-recognized human right, laid down in many international human rights instruments, such as Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights and Article 13 and 14 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. This right includes that education shall be directed to the full development of the human personality and shall strengthen respect for human rights and fundamental freedoms. Education should further enable all persons to participate effectively in a free society, and promote understanding, tolerance and friendship among nations and racial, ethnic or religious groups. States have the obligation to make education available and accessible, but also acceptable and adaptable. Acceptable means that the content of education is culturally appropriate and of good quality and adaptable means that education can evolve with the changing needs of society and that it can be adapted locally to suit specific contexts.[18] The right to education and human rights education are "concerned with empowering learners to contribute to the building and defence of a universal culture of human rights in a society."[19]

Intercultural education is based on and at the same time a pre-condition for the human right to education. It implies that the pedagogy in informal, non-formal and formal education, including the aims, content, learning processes, teaching methods and materials, aims to develop intercultural competences in learners as a foundation for dialogue.[20]

18 Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment No. 13, The right to education, UN Doc. E/C.12/1999/10, 8 December 1999, para. 6(c) and (d).

19 Council of Europe, *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, Recommendations CM/Rec (2010)7 and Explanatory Memorandum*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2010.

20 Council of Europe, *Developing Intercultural Competence through Education*, 16 January 2013, p. 14.

3. Conceptual Challenges to Human Rights-Informed Cultural Competences

Although the link between human rights and intercultural competences can be easily demonstrated, there remain complex conceptual issues around this relationship that challenge the transformation of human rights-informed cultural competences in practice.

3.1 The Dynamic Concept of Culture

One of the main challenges in the analysis of the relationship and interaction between cultural diversity and human rights, and thereby the development of intercultural competences, is formed by the dynamic and complex notion underlying cultural diversity: the concept of 'culture'. Apart from the abundance of definitions of 'culture', it is a concept with a dynamic and changeable character, being not only a product but also a process. It has an objective dimension, reflected in visible characteristics such as language, religion, or customs, and a subjective dimension, reflected in shared attitudes, ways of thinking, feeling and acting. It also has an individual and a collective dimension.[21]

In general, culture is considered to be important to human beings and to communities. Or, to put it in the words of the World Commission on Culture and Development: "culture shapes all our thinking, imagining and behaviour. It is the transmission of behaviour as well as a dynamic source for change, creativity, freedom and the awakening of innovative opportunities. For groups and societies, culture is energy, inspiration and empowerment."[22]

21 Y.M. Donders, *Towards a Right to Cultural Identity?*, School of Human Rights Research Series, No. 15, Intersentia, Antwerp, 2002, pp. 29-32; W. Kymlicka, *Multicultural Citizenship – A Liberal Theory of Minority Rights*, Clarendon Press, Oxford, 1995, p. 83; B. Parekh, *Rethinking Multiculturalism – Cultural Diversity and Political Theory*, Macmillan Press, Basingstoke, 2000, pp. 143-144, 153.

22 World Commission on Culture and Development, *Our Creative Diversity*, UNESCO Publishing, Paris, 1995, p. 11.

At the same time, culture is not an abstract or neutral concept: it is shaped by its instrumentalisation, in which negotiation, contestation and power structures play a role. Culture is not necessarily an intrinsically dignified concept. It may be a mechanism for exclusion and control. Culture may harm people or be oppressive to them and hinder their personal development. Some harmful aspects of culture are reflected in cultural practices that are very questionable from a human rights perspective. An important question therefore is: who decides to what extent cultural diversity should be promoted and which cultural aspects should be protected? And how does that relate to the development of intercultural competences? As cultures are dynamic, which interpretation of a certain culture, including a cultural practice or activity, should be accepted?

3.2 Universality is not Uniformity

Human rights and cultural diversity have been discussed extensively in the context of the universalism and cultural relativism debate. This debate has been conducted from the very moment international human rights law was being formed and has been dealt with in great detail by many scholars.[23] Its essence can be summed up as follows: supporters of the universality of human rights assert that every human being has certain human rights by virtue of being human. Consequently, all persons should equally enjoy human rights, because these rights are inalienable and meant to protect human dignity. Supporters of cultural relativism emphasise the empirical fact of immense cultural diversity in the world. Cultural relativists, accordingly, claim that there are no cross-cultural universal human values and that the variety of cultures implies that human rights can

23 See, *inter alia*, J. Donnelly, *Universal Human Rights in Theory and Practice*, Cornell University Press, London, 1989, pp. 107-160; D.L. Donoho, 'Relativism Versus Universalism in Human Rights: The Search for Meaningful Standards', 27 *Stanford Journal on International Law*, 1990-1991, pp. 345-391; F. de Varennes, 'The Fallacies in the "Universalism versus Cultural Relativism" Debate in Human Rights Law', *Asia Pacific Journal on Human Rights and the Law* 1, 2006, pp. 67-84; E. Riedel, 'Universality of Human Rights and Cultural Pluralism', in: Ch. Starck (ed.): *Constitutionalism, Universalism and Democracy: A Comparative Analysis* (Studien und Materialien zur Verfassungsgerichtsbarkeit), Vol. 75, 1999, pp. 25-52; A.S. Preis, 'Human Rights as Cultural Practice: An Anthropological Critique', *Human Rights Quarterly*, Vol. 18 No. 2, 1996, pp. 286-315.

and should be interpreted differently. In between, moderate forms of both theories exist.

Nowadays it is increasingly asserted that respect for cultural diversity can very well be consistent with the notion of the universality of human rights. Cultural relativism, in the sense of asking for respect for cultural diversity, not of merely challenging the legitimacy of international human rights norms as such, and universality do not have to mutually exclude each other. The strict dichotomy can be overcome by making a distinction between formal universality and substantive universality, in other words between universality of application and universality of implementation.[24]

The idea that human rights should be universally enjoyed – by all persons on the basis of equality – is not very controversial. In general, formal universality, or the universality of the subjects of human rights, does not present any problems. International human rights instruments clearly endorse this universal approach. The Universal Declaration of Human Rights, for example, not only refers to universality in its title, but also states in Article 1 that "all human beings are born free and equal in dignity and rights." The Universal Declaration, as well as the international human rights treaties, speaks of 'everyone', 'all persons' or 'no one', affirming that *all* human beings have these rights and freedoms, no matter where they were born or to which community they belong.

The universality of the normative *content* of human rights and the universality of the *implementation* of human rights are, however, subject of debate. It is now broadly acknowledged that the universal value and application of human rights does not necessarily imply the *uniform implementation* of these rights. In other words, while human rights apply universally to everyone on the basis of their human dignity, the implementation of these rights does not have to be uniform and leaves room for cultural diversity.[25]

Question is, however, what the precise scope of such room for cultural diversity is and who may determine that? The national or local authorities, or international supervisory bodies as well? Where to draw the line between acceptable cultural divergence and unacceptable protection of harmful cultural practices?

3.3 Balancing Cultural Rights and Interests

It has often been argued that cultural rights should not be promoted nor protected, because they could justify questionable cultural activities, such as the discriminatory treatment of women, examples of which are forced marriages, bride price, female genital mutilation, widow cleansing, and less rights compared to men with regard to land ownership or inheritance. Indeed, cultural rights, just as other human rights, cannot be enjoyed unlimitedly. The general framework of such limitations is outlined in Article 29(2) of the Universal Declaration of Human Rights, in which it is stated that "(…) in the exercise of his rights and freedoms, everyone shall be subject to only such limitations as are determined by law solely for the purpose of securing due recognition and respect for the rights and freedoms of others and of meeting the just requirements of morality, public order and the general welfare in a democratic society (…)" States are for instance allowed to limit the enjoyment of the right

24 Y. Donders, *Human Rights: Eye for Cultural Diversity*, Inaugural Lecture, University of Amsterdam, 29 June 2012, at http://www.oratiereeks.nl/upload/pdf/PDF-6449weboratie_Donders.pdf

25 The European Court of Human Rights has adopted this approach by stating that, while the purpose of the European Convention on Human Rights was to lay down international standards, 'this does not mean that absolute uniformity is required'. See ECtHR, *Sunday Times v. United Kingdom*, Appl. No. 13166/87, decision of 26 November 1991, para. 61. See, also, J., 'The Relative Universality of Human Rights', *Human Rights Quarterly* 29, 2007, pp. 281-306, at 281 and 300; E. Brems, 'Reconciling Universality and Diversity in International Human Rights: A Theoretical and Methodological Framework and Its Application in the Context of Islam', *Human Rights Review*, Vol. 5, No. 3, April-June 2004, pp. 5-21, at 11-12; Niels Petersen, 'International Law, Cultural Diversity and Democratic Rule: Beyond the Divide Between Universalism and Relativism', *Asian Journal of International Law*, 1, 2011, pp. 149-163, at 149-150; David Kinley, 'Bendable Rules: The Development Implications of Human Rights Pluralism', in: B. Tamanaha, C. Sage and M. Woolcock (eds.), Legal Pluralism and Development – Scholars and Practitioners in Dialogue, CUP, 2012, pp. 50-65; A.A. An-Na'Im (ed.), *Human Rights in Cross-Cultural Perspectives: A Quest for Consensus*, University of Pennsylvania Press, Pennsylvania, 1991, pp. 4-5.

in question for reasons of morality, security, health, public order and the rights and freedoms of others. Cultural and religious particularities may well be part of these reasons. Limitations of one right should furthermore take into account the enjoyment of other rights. For instance, limitations of the right to take part in cultural life should not lead to illegitimate limitations of rights that are intrinsically linked, such as the rights to privacy, to freedom of thought, conscience and religion, to freedom of opinion and expression, to peaceful assembly and to freedom of association.[26]

The question remains how to deal with cultural activities or practices that are questionable from a human rights point of view. Cultural practices are very diverse, which makes it impossible to make general, abstract statements about their acceptability in relation to human rights. However, it should be emphasised that respect for cultural diversity cannot be an argument to systematically or grossly deny international human rights law. In other words, "(…) human beings and their inalienable human rights, and the dignity and equality of all people, should always be respected, but there are limits on the respect which should be accorded to actions, respect should be withheld from actions which violate the fundamental principles of human rights, democracy and the rule of law. Actions which violate the principles should not be condoned on the grounds of 'cultural difference'."[27] In the Universal Declaration on Cultural Diversity and the Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions it was clearly laid down that no one may invoke cultural diversity in order to infringe upon human rights as guaranteed by the UDHR and by international law, or to limit the scope thereof.[28]

It should be noted that harmful cultural practices are often formally prohibited by law. Even so, they may be practised, and sometimes even condoned by states. This shows that laws and policies alone cannot solve all issues and cannot by itself change cultural practices. Changes in cultural practices are most successful if they arise within the cultural community itself and are not imposed from outside, by law or by the state. Moreover, other – non-legal – processes are important to address contentious cultural diversity situations. Cultural diversity situations need not only legal context, but also cultural policies, in which the promotion of intercultural dialogues and the development of inter-cultural competences play an crucial role.

26 Committee on Economic, Social and Cultural Rights, *General Comment No. 21, Right of everyone to take part in cultural life*, UN Doc. E/C.12/GC/21, 21 December 2009, para. 19.

27 Council of Europe, Developing Intercultural Competence through Education, 16 January 2013, p. 8.

28 *Universal Declaration on Cultural Diversity*, UNESCO, 2001, Article 4; *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*, UNESCO, 2005, Article 2(1).

4. Intercultural Competences in Practice: Challenges and Recommendations

Promoting human rights-informed intercultural competences strengthens their normative basis and confirms that cultures and cultural exchanges are important for human dignity. The right to take part in cultural life, the right to education and the right to freedom of expression and information are firmly established in international human rights law. But the legal approach is not enough and will not by itself ensure inclusive cultural participation. Intercultural dialogues are needed and these can only be held if individuals and communities show sufficient intercultural competences. Both intercultural dialogues and intercultural competences are concepts and processes that are well-described in theory, but that pose important challenges when they have to be translated into practice.

4.1 Target Groups

Although the set of intercultural competences can be applicable to all, the emphasis and ways of learning these competences may vary between different individuals and groups. Different stakeholders have different needs. The challenge lies in the knowledge and interpretation skills of these needs. Defining the target groups requires competent communication skills and understanding of the overall social framework that can influence the interaction. Assimilation of the needs of target groups to the needs of the majority withholds similar kind of risks than the isolation of target groups from goods and services available in the society.

The challenge of applying intercultural competence in a policy-situation is to set several clear goals and indicators of success.

Exchange and mutual learning between different groups enhance the opportunities for common objectives and shared goals. Participatory policy planning and cultural democracy are necessary in multicultural settings where different parties have diverse expectations. Guaranteed access is a precondition for dialogue, and participation should be provided through removing physical and social impediments and enhancing horizontal structures where all participants are included and listened to.

As a policy principle, previous consultation and mapping of expectations and needs of different communities are necessary steps. The professionals involved in these processes should have wide knowledge on human rights and intercultural negotiation.

Intercultural competence involves those cognitive, affective and practical abilities that are necessary in intercultural settings.[29] Consultation processes should be oriented in a way that permits all the participants to feel accepted and supported for their abilities and contributions. Consultations should also be formed to permit effective interaction between all participants on the basis on equality and respect.

As regards selecting and interacting with target groups through rights-based intercultural competences, several steps are recommended:

- Identification and mapping of, and consultations with target groups in a participatory fashion
- Setting up enabling environments for exchange and interaction
- Enhancing access and participation through horizontal structures, transport, intercultural negotiation and mutual learning
- Generating a climate of respect, cooperation and learning
- Defining objectives, goals and indicators of success relevant to the specific situation/environment
- Providing human rights training for involved professionals and participants

4.2 Sustainability

In many settings the acquiring of intercultural competences is a one-off event. People are invited to a workshop, seminar or training, which indeed may provide some tools to learn (about) intercultural competences, but they do not provide a sustainable basis for acquiring such competences. Intercultural competences is then more of a single project or programme, instead of a structural process. Moreover, people are often targeted individually, whereas there should be sufficient attention for the embedding of intercultural dialogues and intercultural competences in the organisation as a whole.

Sustainability means reaching a mentality in the participants with the essential elements of respect and curiosity about other cultures and the surrounding cultural diversity, the desire to seek sustainable and creative processes of intercultural encounters and events, as well as the assumption that diversity and intercultural competence enrich the interaction between people and groups of peoples' lives. These abilities are complemented by the determination and will to question our own values, beliefs and behaviour as the only possible and correct ones.[30]

As regards cultural integration and psychological ´well-being´, the support of the organisation (a company, institution etc.), the reference group or the educational institution is essential in acquiring intercultural competence.

29 UNESCO: *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*, 2013, at http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf

30 According to Milton Bennett, the Developmental Model of Intercultural Sensitivity has six stages; denial of difference, defense against difference, minimization of difference, acceptance of difference, adaptation to difference and integration of difference. See Bennett, Milton J. "Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity" in: R. Michael Paige (ed.) *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. Parts to be found at: http://www.library.wisc.edu/EDVRC/docs/public/pdfs/SEEDReadings/intCulSens.pdf

Most of the intercultural training is focused on the changes affecting individuals whereas involving the organisation they form part of is necessary for maintaining a long-lasting effect of the competences acquired. This also implies that not only management or only lower staff should be involved in this process, it should be all levels of the organisation.

From a human rights perspective, involving more people and/or the organisation in intercultural competence is beneficial in terms of social inclusion, development of human rights values and participation of the collective in a common social project where everyone has a place.

Sustainability can be measured through evaluation and assessment of the impact of intercultural processes. The analysis can be carried out through the application of a set of indicators that are specific to the context and reflect the human rights approach. These indicators do not need to reflect a definite goal but should be linked to a process or individual behaviour. Many have therefore opted for developing context specific assessment tools and guidelines.[31]

As regards assuring the sustainability of intercultural competences acquired, several steps are recommended:

- Seeking long-lasting effect of human rights and intercultural competence training through work-place or organisational training
- Developing context-specific indicators of the human rights-approach
- Carrying out project assessment by qualified professionals
- Elaborating context-specific recommendation through collaborative processes

31 See, for example, *Identifying intercultural competences – a research report on the field research performed in the interculttool project*, research report by Vera Varhegyi and Stéphanie Nann, at http://www.intercultool.eu/WP2_Research_Report_pdf.pdf

4.3 Teaching and Learning

People are not born inter-culturally competent. They may become competent through education, learning and life experiences. Sufficient informal, formal and non-formal learning opportunities are therefore needed to acquire the intercultural competences necessary for successful living in a complex and heterogeneous world.

Acquiring human rights based cultural competence through learning requires information, knowledge and awareness. Cultural pre-assumptions affect the learning processes. Presumptions linked to new experiences are often culturally-bound. These assumptions define the principles for interpreting the world around us. When these assumptions are built on human rights principles and transferred through education, international competences become inherent. This approach embraces values such as tolerance, communicative awareness, curiosity, knowledge discovery, empathy, respect and behavioural flexibility that form basic qualifications of intercultural competence. The human rights-based approach to education also means that every person should be able to participate in educative processes that equip them with the skills, knowledge and understanding necessary for intercultural situations.

Development of human rights knowledge and intercultural competences of professionals in the educational field and students should be one of the core objectives of educational programmes. Many educational centres design their own conceptual and training frameworks and plan of activities related to the development of intercultural competence of teachers and educational professionals.[32]

Human rights education "constitutes an essential contribution to the long-term prevention of human rights abuses and represents an important investment in the endeavour to achieve a just society in which all human rights of all

32 See, for example, Janet M. Bennet, *Developing Intercultural Competence for International Education Faculty and Staff*, 22 February 2011, at http://www.intercultural.org/documents/competence_handouts.pdf and UNESCO: Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework, 2013, http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf

persons are valued and respected."[33] Educational structures represent one of the most effective ways of providing intercultural competences and structures of collaborative learning, critical thinking and multi-perspectivity.[34]

As regards the educational means of cultural competences, several steps are recommended:

- Making human rights education part of formal curriculum
- Providing educational institutions with guidelines in the design of intercultural competence training
- Providing assessment in human rights training in formal and non-formal educational environments
- Providing different incentives such as human rights theme days or human rights-related school art awards

4.4 Support Structures

Building intercultural competences requires different types of support including financial support, programme support, access to procurement, provision of venues and policy adaptations such as language policies.[35] These elements assure the access to opportunities to seek intercultural competence and understanding. The effects of intercultural competences include different psychological, social and individual dimensions. These effects can vary from social adaptation and cultural integration to professional competences that all require different means of support. Attitudes, knowledge and acquired skills are sometimes hard to put into practice without adequate support structures. Intercultural competences possess attitudes for change or understanding but may fall short when there are no adequate support resources available.

Building different support systems requires budgetary and policy implications. Policy priorities are realized, in large part, through budget planning. Countries allocate resources for human rights work in different ways and it is not always clear which ministry or administrative department has the responsibility of policy/action implementation. Resources may be insufficient to meet the needs and prioritising is necessary. Careful planning may prove instrumental and advance transparency, accountability and participation.

Policies also imply provision of physical structures such as venues and events. These structures need to be accessible, culturally appropriate and safe. A human rights-based approach should be tailored into all training programmes regarding intercultural competences and included as a primary requirement in project funding (both funders and recipients).

Language is a particular element in intercultural interaction and therefore need special emphasis in the form of policies, education and rights. Protecting lesser used languages and promoting access of individuals to other languages than their own through education, entertainment and cultural goods and services.

As regards support structures for a human rights-based approach to intercultural competences, several steps are recommended:

- Incorporating intercultural competences and dialogue in all policy areas
- Adopting human rights-based approach in all policy-making
- Adapting programmes that support intercultural dialogue and education
- Allocating resources to human rights training
- Fostering human rights principles in project funding regarding intercultural competences and dialogue
- Implementing detailed planning and prioritising in participatory manner

---

33 As stated by the UN Office of the High Commissioner for Human Rights work on human rights education and training, at http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/HREducationTrainingIndex.aspx

34 Council of Europe, *Developing Intercultural Competence through Education*, 16 January 2013. p. 9-12.

35 See for example Annamari Laaksonen, *Analytical Report on Cultural Policies and the 2005 Convention in Asia* (IFACCA, 2014) and Annamari Laaksonen, *Making Culture Accessible* (Council of Europe, 2010) at http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/moscow/Laaksonen.pdf

4.5. Cooperation and Mobility

Information and learning at individual basis is crucial, but cooperation and interaction with others forms the core of intercultural competences. Intercultural communication is practised in contact with others. The human rights-based approach assures that the interaction and mobility is ethical, takes into account local competences and sets cooperation structures between equals.

The UNESCO Declaration of Principles of International Cooperation (1966) acknowledges international cooperation as a right and duty of all peoples and a way to promote peaceful relationships, international understanding and long-term contact between peoples.[36] Cooperation and mobility allow dynamics of intercultural competence through cultural curiosity as the primacy principle. Mobility can also been understood ton include migration that poses challenges to both the newcomers as well as to the receiving society.

A human rights-based approach to cooperation and mobility can assist in transition, adaptation and protection of the most vulnerable groups.

As regards a human rights-based approach in intercultural competences for cooperation and mobility, several steps are recommended:

- Fomenting a human rights-based approach in cooperation programmes
- Ensuring access to cultural competences education for immigrants
- Equipping mobility-related professionals with human rights training

4.6. Preferential Treatment

Preferential treatment (affirmative or positive action) is a mechanism in a society to create (de facto) equality in society. Preferential policies are sometimes justified by arguing that they promote ethnic and cultural diversity in society. The forms of preferential treatment vary from establishing quotas to political representation of minorities. The human rights-based approach to intercultural competences can be seen as an alternative to preferential treatment. It has been claimed that when citizen are intercultural literate this leads to more just and inclusive structures and more just society where there is no need to create ´preferential´ groups.

4.7. Policy Assessment and Evaluation

Intercultural competences are often acquired and carried out at individual level, but in order to reach a far-reaching structural changes it is necessary to adapt policies that are favourable for intercultural interaction. A human rights-based approach implies that these policies should be evaluated and subsequently assessed. Measuring the output and in particular the outcome of policies and processes represents a difficult and challenging task. Culture as a topic is very complex one and very challenging to measure properly. As regards a human rights-based approach in cultural competences, the challenge lays in measuring the impact at individual and society level. The indicators should therefore not only measure a certain goal but also assess a process or individual behaviour.

Intercultural competences are based on a process-oriented concept of culture. Therefore developing indicators is a highly challenging task and should include specific features of the context and framework. Complementing human rights indicators with cultural competence assessment tool is recommended. There are several tools on intercultural competence[37] that offer a potential framework for assessment.

As regards policy assessment and evaluation, several steps are recommended:

- Choosing the adequate assessment methods
- Developing context- and situation-specific evaluative indicators
- Carrying out user-oriented policy assessment

36 UNESCO Declaration of Principles of International Cultural Cooperation, 4 November 1966.

37 Alvino E Fantini, *Assessment Tools of Intercultural Communicative Competence*, 2006, at http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_f.pdf

Yvonne Donders

Yvonne Donders is a Professor of International Human Rights and Cultural Diversity and Executive Director of the Amsterdam Center for International Law at the Faculty of Law of the University of Amsterdam. Her research interests include public international law; international human rights law, in particular economic, social and cultural rights and human rights and cultural diversity. Yvonne Donders is currently member of the National Commission of the Netherlands for UNESCO, member of the European Expert Network on Culture (EENC), member of the Board of the Royal Netherlands Society of International Law and Chair of the Dutch United Nations Association. She has also worked as a project manager at the Netherlands Institute for Human Rights and as a Programme Specialist on Economic, Social and Cultural Rights at UNESCO's Division of Human Rights and Struggle against Discrimination.

Annamari Laaksonen

Annamari Laaksonen is a research manager at the International Federation of Arts Councils and Culture Agencies (IFACCA), Sydney, Australia, since 2009. Native of Finland, she has a MSocSc in international politics and has conducted PhD studies in international law. She used to work in the Latin American and the Caribbean Programme of the Carter Centre in Atlanta, USA. From 2000 to 2011, she worked as researcher and senior programme officer for international cooperation projects in the field of culture, human rights, development and cultural policies at the Interarts Foundation in Barcelona, Spain.


9 789230 000134



from words to action

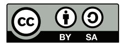
ARTICLE #6

global citizenship project

Fethi Mansouri

Published in 2014 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization,
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
Within the Portfolio "From words to action", designed to promote intercultural competences based on Human Rights, a flagship project of the International Decade for the Rapprochement of Cultures (2013-2022).

ISBN 978-92-3-000013-4



Graphic design: UNESCO
Cover design: UNESCO
Typeset: UNESCO
Printed by: UNESCO

Printed in France

Contextualising cultural diversity and global citizenship[1]

In the context of the modern nation-state, **citizenship** has been advanced as a **constitutional cornerstone** and a powerful ideological framework for regulating social interactions at the level of citizens in their relations with the state. At its most basic level**, citizenship** indicates membership of a political community with associated rights and duties. This is akin to what many theorists term **contributory rights** (e.g. Isin and Turner 2007) where the legal status of national citizenship engenders certain rights and obligations.

However, in many émigré societies citizenship is being challenged and contested because of the increasing challenge of cultural and religious diversity. In particular, post-migration cities are grappling with the claims of culture (Benhabib 2002; Barry 2001; Kymlicka and Norman 2000) and **how best to accommodate increased diversity, with its underlying notion of 'difference' articulated by minority groups, while maintaining an over-arching sense of belonging** and inclusion within the broader society. The challenge here is to ensure that cultural rights are protected without the risk of producing segregated communities and a weakened sense of belonging to the wider society. In other words, the challenge remains how to produce acceptance and support for cultural and religious **pluralism** without necessarily erecting new forms of **mutual exclusion and intercultural tensions.**

The 'in principle' position pursued in this paper follows the intellectual arguments made within theories of **global citizenship (**e.g. Davis 2006**) and cosmopolitanism** (e.g. Appiah 2006) where the true binding glue for diverse societies does not only reside within nationalistic, normative citizenship articulations, but rather within a more **global approach** emphasising our **shared human experiences and aspirations**. Such considerations of the shared and interconnected human experience must be pursued and promoted through UNESCO-led initiatives in a manner that takes precedence over narrower individual and group-based affiliations premised, for example, on race, religion, nationality or other social markers.

In other words, our **consciousness** should not simply be based on a premise of support for fellow citizens but rather on a personal commitment to social justice and an **ethics of care** oriented towards fellow **human beings.** The argument here is that any new framing of citizenship approaches must be **global** and **holistic,** and reflect the universality and interconnectedness of human experiences, whilst acknowledging the specificities of the socio-political environment within which they occur.

The capacity of 'global citizenship' to create global consciousness and intercultural understanding

Global citizenship has been invoked in the context of increased levels of diversity in the global era. In particular, it has been noted that existing 'local' social policies do not always take into account the fact that many people are nowadays connected to **'transnational communities'** with deep transnational ties, allowing them to maintain collective cultural identities and practices that transcend the boundaries of the nation-sate. These and other political implications of transnationalism represent significant challenges to national conceptions of citizenship with their concept of territorial demarcation and spatial fixity. But in order to overcome these limitations and reflect the **multiple identifications** facilitated through transnational practices, alternative (and often overlapping) frameworks for citizenship have been explored and advanced since the 1980s such as **post-national, multicultural, cosmopolitan, and global** articulations of citizenship. Though some of these concepts

1 The author would like to thank colleagues within the UNESCO's Programme of Action for a Culture of Peace and Non-Violence for their feedback on earlier drafts of this working concept paper. Special thanks also to Michael Atkinson for his research assistance during the completion of this paper especially towards surveying international practice in the context of Global Citizenship Education.

do exhibit clear overlapping dimensions, the emphasis in this paper will be on '**global citizenship'**.

The notion of 'global citizenship' is a very **broad** and at times **contested** concept. This is because the term seems to represent an oxymoron (Davies 2006) which contains an **inherent contradiction**: 'citizenship' in fact implies a membership of and a belonging to a territorially defined nation-sate; whilst 'global' invokes a sense of an attachment to a global community that transcends the very essence of the nation-state. Moreover, the notion of 'global citizenship' though increasingly prevalent in many policy and educational settings, is **not as yet a legally binding** concept. Rather than being a normative reality, the notion of global citizenship is more of an **aspirational ethical framework** that reflects how the traditional notion of citizenship, defined within the contours of the nation-state, is progressively being challenged and transformed within the context of globalization and transnational mobility. In this regard, global citizenship with its emphasis on social justice, cultural rights, and political inclusion beyond the boundaries of the nation-state, articulates a set of universal cosmopolitan values that bridge the normative gap between national and international affiliations (Habermas 1996; Young 2000).

Therefore, the thrust of the substance for its pursuit in this paper will be drawn from the **concept of cosmopolitanism** which is anchored in a discourse of **universal ethics** and an **openness towards others**. In addition to membership of local and national communities, 'global citizens' also subscribe to membership of a global community comprised of **fellow human beings** whose rights, modes of mobility and access to resources do not reflect formal residency status or ethnic background.

Cosmopolitanism is premised on an **acknowledgement of the global interconnections** and interdependencies between all human beings irrespective of cultural, social and religious backgrounds. It requires certain **orientations, ways of being and ways of relating** to the world. Such orientations are based on principles and values such as **openness** towards diversity/difference, interdependence, interconnectedness, and a sense of responsibility and care towards others. In this sense, cosmopolitanism requires recognition of the 'Other' and spells out how one can relate to other human beings in ways that any fellow human being can understand in our increasingly interconnected world. To this end, cosmopolitanism aims to nurture and support the principles of **equal worth** and an ethics of **mutual respect** amongst all human beings.

Taking all of this into consideration, the working definition of global citizenship adopted in this paper (c.f. Mertova and Green 2010) is that:

> ***Global citizenship concerns one's identity as a social, cultural, and economic being, with rights and responsibilities to act locally, nationally, and globally*** *(Lingard & Rizvi, 2010; Rhoades & Szelényi , 2011).*

To put it differently, *Global Citizenship reflects a critical awareness of the wider world situation, a willingness to resist global social injustice and an ethical responsibility to act for the common good not only locally and nationally but also globally*. It is a recognition not only of **global interconnectedness** but also of the need for authentic **grassroots activism** that aims to eliminate societal and global injustices without any spatial/geographic limitations.

Global citizenship in this perspective reflects a sense of **awareness**, **caring**, responsibility for and an embracing of **diversity** while promoting **social justice** from a personal sense of global responsibility. A key feature to this approach is '**global awareness**' or **consciousness** which can be defined broadly as **knowledge of the world** and one's **interconnectedness and solidarity with others.** Such a perspective to global citizenship can be approached at the level of **a continuum ranging from: (i) knowledge-based processes** including critical understanding and self-awareness; **(ii) value-orientation** (personal commitment to egalitarian values and global ethics); and **(iii) authentic and committed activism** (willingness to challenge attitudes and behaviours within different societal milieus).

Global Citizenship, therefore, represents a **lifelong educational approach** that builds **personal and collective capacity** for and promotes **understanding** of how we

can think and act **without prejudice** in our **diverse and interconnected** world.

Global citizenship in this regard is concerned with nurturing a **consciousness** (a sense of shared destiny, and understanding of common challenges facing humanity). It reflects a **personal commitment to act and engage in social, civic, and political** action aimed at overcoming prejudice and injustice. From a UNESCO perspective, promoting a Global Citizenship ethics should focus more on **social and civic type activities** emphasising such notions as common humanity; universality in diversity; and advocating for social 'peace' and 'sustainable development' for all.

How can Global Citizenship be utilised as a platform for transformative processes?

The re-emergence of intercultural tensions (especially post 9/11), social conflict in a number of regions, racism and ethno-centrism (in many émigré societies) must be top priorities for immediate, coordinated global citizenship action focusing on education, media, corporate governance and policy-making circles. The main challenge, however, has been that the concept of Global citizenship has remained for too long a rather shallow rhetorical pronouncement espoused by political leaders, policy makers and educators, with no concrete plans for how it can be operationalised and implemented as a transformative process in practice (Wierenga and Guevara 2013). It needs to move from the aspirational realm to the **performative** arena with **real tools for concretising** its various objectives. The following section discusses briefly some of the key features and implementation strategies of a more applied Global Citizenship approach.

Key features of a Global Citizenship approach

Global Citizenship, especially an educational approach, remains a significant challenge in terms of operational objectives with measurable outcomes. A charter needs to be developed to move it from **an ideal** to **a practice** that touches and shapes lives everywhere. To this end, Global Citizenship does exhibit a number of interrelated and mutually enhancing aspects that have the potential to facilitate its practical uptake. Indeed, one can approach Global Citizenship as a process that:

- enhances one's **ethical capacity to act** as a cultural, social, economic and political being with rights and responsibilities that go beyond the boundaries of the local sphere;
- reflects a **sense of critical awareness** of and support for cultural diversity, while promoting social justice and global social responsibility;
- incorporates **consciousness of global issues** as a reflexive knowledge of the world and as a reflection of one's interconnectedness and solidarity with others.

In this sense Global Citizenship may be conceived of as a transformative platform for influencing - in a positive manner - ones' behaviour and attitude towards others, irrespective of their geographic locations or their ethno-cultural backgrounds. Approached in this manner, Global Citizenship can engender a number of critical attributes including:

Reflexivity and an externally oriented outlook:

Global Citizenship programs view learning as an active process, contextualised by a) one's social environment and b) critical, self-reflection whereby individuals are challenged to question their world and reflect on their role in it. Emphasis is placed on understanding what is socially meaningful in the world of the learner and exploring those meanings within multiple authentic contexts. The facilitation of learning about the social world is carefully planned and designed by the learning organisation, and hence forms an important area of global citizenship education where concern for local issues is balanced by an awareness of global issues.

Openness towards and acceptance of cultural diversity:

Education programs, whether they be formal or non-formal, should pursue as a matter of principle an agenda that has diversity and social justice as two of its key driving principles (Keddie 2012). As such, education programs within a Global Citizenship framework should be designed to ensure a diversity of stakeholders who are valued through their active involvement. Issues of power and representation become important aspects of such programs. One can argue whether international exchange programs are examples of global citizenship practice when so few programs actually involve North-South exchange. As a key distinguishing dimension of various UNESCO activities, the nature and directionality of such exchanges should encompass more representations and active input from the so-called developing South with its unique voices, perspectives and experiences.

Promoting universal human rights and ethical responsibility within diverse settings:

It may be seen that Global Citizenship inherently includes themes associated with human rights, gender equality, civic values and social peace. Indeed, *these interrelated features of Global Citizenship are all aimed at promoting an active respect for socio-cultural pluralism in all its manifestations*. An overarching theme in many of the practical interventions identified in the literature was a promotion of the intrinsic value of cultural diversity. Such active support for cultural diversity is illustrated at the level of: (i) grassroots' partnerships between different groups; (ii) active intercultural contact programs in order to learn about the 'other'; and (iii) proactive involvement in local community practice designed to generate and support universal values.

Based on the broad discussion above, the following section briefly discusses the possible application of Global Citizenship - primarily in education - but also in other important areas of social policy.

Specific strategies for education-based implementation

Education is the most critical domain where Global Citizenship can and should be pursued as a heuristic pathway towards intercultural understanding and social conviviality. Education has the potential to engender **sustainable transformative positive change** in the way people think, behave and act vis-à-vis others. Whilst Global Citizenship education remains a significant challenge at the level of operationalised and measurable attainments (Oxfam 2006; Tawil 2013), we can perhaps think about the goals and practices of a Global Citizenship education in terms of micro-orientations, such as developing skills and competencies that allow us to be effective participants in the global marketplace. But more importantly, we can also think about these goals in terms of transformative orientations, such as deepening one's intercultural understandings and/ or developing one's capacities to work within an equity and social justice framework.

In addition to 'curriculum' and classroom-based initiatives, education systems need also to be challenged in terms of their institutional governance, pedagogical arrangements and openness to their social environments. To this end, a Global Citizenship approach within education should also consider: (i) extra-curricular activities, non-formal education experiences and alternative learning traditions; (ii) the educational policy-making process itself (issues of leadership, power and representation); and (iii) the physical structure and organisation of educational systems (most notably the extent to which social, economic and cultural segregation are engendered).

The overall aim here is to challenge existing thinking and practice in order to systematically nurture and develop Global Citizenship competencies through whole-of-school transformative approaches. Focusing on pedagogical interventions, and through flexible and interactive courses, students can explore citizenship in the context of **globalisation and shared human values**, noting that Global Citizenship education can address local, national, regional and international issues.

Global Citizenship education can equip learners with knowledge and competencies to operate, work and participate in daily affairs not only as national citizens, but as global citizens. Such educational programs enable students to develop their own understandings of complex and contested meanings of globalisation and world order. Students can explore the factors that might hinder or facilitate the realisation of global citizenship. They are assisted to examine the impact of their actions, as well as their individual and collective responsibilities as global citizens, within their local, national and international communities. Learning outcomes for such pedagogic approaches to Global citizenship can include the following:

- **Global Awareness**: a knowledge of the inter-relatedness of local, global, international, and intercultural issues, trends and systems.
- **Critical Thinking**: an ability to discuss and engage in a multi-perspective analysis of local, global, international, and intercultural problems
- **Committed Engagement**: a willingness to engage, not only in local, but also in national and global affairs with a view of achieving international peace and intercultural understanding.

Media-based implementation

As has been witness in recent times of conflict, media can play a crucial role in shaping public debates and opinions about specific events. Any efforts to promote social responsibility and global ethics will not be optimally successful unless they include a serious media engagement. Some of the key questions to be explored here relate to the role the media can play in fostering the norms of a Global Citizenship: To what extent does the media contribute to the development of a global civil society? In what ways is the media and its supposed connection to global citizenship premised on the foundations of human rights?

Media acts as the institutional body that produces, transmits and interprets information sharing between the public and various bodies, including governments. The challenges to be considered for such a role include: creative applications of the media in areas such as conflict prevention, disaster relief, and international relations; working with media outlets from different countries and from diverse platforms, the main objective here will be on the necessity for diversity of voices, multiplicity of perspectives; and an attachment to ethical representations in pursuing media coverage. This can be addressed through workshops/webinars which:

- narrate **powerful human** stories about people who live outside of our "sphere of affections" is one possible way **to bridge that gap**.
- access a selection of '**journalistic and literary narratives'** that can **bridge the knowledge and the emotional gaps** between distant (un-connected) individuals, and in the process contribute to the notion of global citizenship.

Global Citizenship agendas for democratic governance and cosmopolitan citizenship

The philosophical foundations for exploring the relevance of Global Citizenship for democratic governance and cosmopolitanism can be found in grassroots deliberative processes and transnational practices and orientations that transcend the nation-state. Following the basic Kantian idea that human beings belong to a single moral community, and that there is a need to engage policy-makers, leaders and educators (through workshops and professional development programs) to critically examine the potential and limitations of the interconnected notions of **global governance**, **universal ethics** and **global civil society**. The aim therefore is:

- to explore how best to construct and pursue **optimal transformative social policies** that respond to 21st century complexities, and reflect the realities of the new **hyper-diverse** and **inter-connected** world we all live in.
- to critically analyse the implications of **new forms of political attachments** to the traditional nation-state (with its supposedly fixed political membership within defined borders); and
- to reflect on how new **transnational approaches** to governance can look beyond legal frameworks and exclusionary citizenship rights.

To pursue such an agenda, a combination of on-site workshops and carefully designed webinars, delivered to a select group of decision-makers from a diverse cohort of backgrounds, can be used as the key tools for pursuing these transformative objectives.

Implementation within Corporate Social Responsibility (CSR):

Global Citizenship within large corporations and multinationals (often referred to in this context as corporate citizenship or corporate social responsibility CSR) is fundamental to sustaining growth and profitability, although this is dependent, to a large extent, on the state of the global political, economic, environmental and social landscape. Global corporate citizenship should be pursued as both an organizing principle and a strategic imperative. In particular, it has a major role to play in promoting global citizenship ethics within an environment that has historically been concerned with profits and bottom lines. This can be pursued at many levels including (i) the level of corporate governance practices; (ii) recruitment policies; and (iii) investment options.

For multinational corporations, developing the required skills, knowledge and expertise for achieving global citizenship outcomes can be realised through a multitude of activities including among others:

- Global summits involving key/major corporations e.g. Resources/minerals corporations; automotive companies; Information Technology giants etc…;
- Series of networking workshops focussing on different modules associated with global corporate citizenship;
- Online-interactive resources with follow up webinars involving different cohorts of corporations.

Conclusion:

This paper provides some reflections on the concept of Global Citizenship at both the theoretical and practical levels. It is worth remembering that in the end ‘citizenship’, irrespective of its level of articulation (i.e. national, international, global etc.) remains an issue that reflects a status, a feeling and a practice (Osler 2010) that is intrinsically interlinked. In a way, legal status (formal citizenship) allows individuals to form a sense of belonging within a political community, empowering them to act and perform their citizenship within the spatial domains of the nation-state to which they happen to belong.

Global Citizenship asks these same individuals, not so much to neglect these notions of belonging and practice linked to a particular locale, but to extend such affinities beyond the territorial boundaries of their formal national membership. As such, Global Citizenship espouses a performative citizenship that is at once democratic and ethical, and which aims at achieving social peace and sustainable justice for all.

As the lead educational and cultural agency within the United Nations, UNESCO is ideally placed to build cross-cultural bridges and pursue sustainable social peace at the global level allowing and empowering various stakeholders to work together towards a genuine rapprochement of cultures and countries for the benefit of humanity at large.

References:

Appiah, K. A. (2006), *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. Norton & Company, New York/London.

Barry, B. (2001), *Culture and Equality*. Harvard University Press, Cambridge/Massachusetts.

Benhabib, S. (2002), *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton University Press, Princeton and Oxford.

Davies, L. (2006), *Global citizenship: abstraction or framework for action?* Educational Review, 58:1, 5-25, DOI: 10.1080/ 00131910500352523

Habermas, J. (1998), *The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory*. The MIT Press, Cambridge/ Massachusetts.

Isin, E.F. & B.D. Turner (2007), Investigating Citizenship: An Agenda for Citizenship Studies. *Citizenship Studies*, Vol. 11, No. 1, 5–17.

Keddie, A. (2012), *Educating for Diversity and Social Justice. Routledge*, New York/London.

Kymlicka, W & W. Norman, (2000), *Citizenship in Diverse Societies*. Oxford University Press, Oxford/New York.

Lingard, B. & Rizvi, F. (2010). Globalising educational policy. Routledge: Florence, KY, USA.

Mertova, P. & Green, W. (2010), *Internationalising teaching and learning: Perspectives and issues voiced by senior academics at one Australian university*, In F. Fallon (Ed.), Conference Proceedings of the 21st ISANA International Education Conference, Engaging the wider community, paper 37. Crown Promenade, Melbourne. Available at http://www.cdesign.com.au/isana2010/

Osler, A. (2010), *Education for Cosmopolitan citizenship? A challenge for the Nation-state*. CGC Working paper Series N0. 2012/002. Centre for Governance and Education, Hong Kong Education Institute.

OXFAM . 2006. *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. Oxfam Development Education Programme, U.K.

Tawil, S. (2013). *Education for 'Global Citizenship': A framework for discussion*. UNESCO Education

Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 7].

Young, I.M. (2000), *Inclusion and Democracy*. Oxford University Press, Oxford/New York.

Wierenga, A. & J. R. Guevara (2013, *Educating for Global Citizenship: A Youth-led Approach to Learning Through Partnerships*. MUP Academic Monographs, Melbourne.

Rhoades, R. & Szelényi, K. (2011). *Global citizenship and the university: Advancing social life and relations in an interdependent world*. Stanford University Press: Palo Alto, CA, USA.

Fethi Mansouri

Professor Mansouri holds a research chair in migration and intercultural studies at Deakin University where he is the Director of the strategic research Centre for Citizenship and Globalisation. In 2013, Professor Mansouri was appointed to the UNESCO Chair in comparative research on 'Cultural Diversity and Social Justice'. Professor Mansouri has been a global expert advisor to the United Nations (Alliance of Civilisations) on cultural diversity and intercultural relations and is the editor of the Journal of Intercultural Studies and founding co-editor of the international journal of Social Inclusion.







défis et enjeux de la traduction aujourd'hui

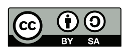
cas de figure : le monde méditerranéen

Maria Papadima

Table des matières

Publié en 2014 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
Dans le cadre du Portfolio « Des paroles aux actes » conçu pour promouvoir les compétences interculturelles fondées sur les droits de l'Homme, un projet phare de la Décenie internationale du rapprochement des cultures (2013-2022).

ISBN 978-92-3-000013-4



Création graphique : UNESCO
Graphisme de la couverture : UNESCO
Mise en pages : UNESCO
Impression : UNESCO

Imprimé en France

Introduction

Réactualiser la réflexion et par conséquent le discours sur la traduction, revient à revoir toutes les questions essentielles, en passant obligatoirement par celle, ontologique, de la liberté ou de la fidélité envers l'original ; la question historique, voire l'histoire des traductions en termes de synchronie et de diachronie, de pluralité des langues et des cultures et de leur compatibilité historique et/ou géographique, ainsi que la question de la culture dans le texte traduit, la question de l'intraduisible et de la forme que celui-ci revêt à l'heure de la mondialisation. Une nouvelle question qui occupe aujourd'hui le centre des débats, est celle de la figure du traducteur dont le rôle, le profil ainsi que la formation suscitent un intérêt de plus en plus grandissant. Cette réactualisation de la réflexion devrait s'accompagner de recherches beaucoup plus vastes et exhaustives, mais, dans le cadre de la présente étude, je me limiterai à esquisser quelques pistes générales et plus particulièrement à me pencher sur les spécificités que représente le monde méditerranéen en matière de traduction littéraire et le rôle que la traduction pourrait jouer dans le rapprochement et le dialogue des peuples.

La question de fidélité ou de liberté se pose dès les origines de l'activité traduisante avec le texte fondamental mais ambigu de Cicéron : *De optimo genere oratorum*, « bel exemple de contradictions [1] » selon Michel Ballard, et se perpétue avec « le scandale de la retraduction de la Bible [2] ». Il s'agit en effet « des dichotomies traductologiques dont la polarité scande toute l'histoire de la traduction : la Lettre et l'Esprit (la Bible), traduire *ut orator* ou *ut interpres* (Cicéron), « verres transparents » et « verres colorés » (G. Mounin), « équivalence dynamique » et « équivalence formelle » (E. A. Nida), mes *sourciers* et mes *ciblistes* (Ladmiral, 1986)… – et quelques autres encore [3] ».

1 Michel Ballard, «La traduction comme conscience linguistique et culturelle: quelques repères », *Europe et Traduction*, Artois Presses Université/Les Presses de l'Université d'Ottawa, Arras, 1998, p. 14.

2 *ibid.*, p.15

3 Jean-René Ladmiral, «Esquisses conceptuelles, encore…», *Traduire ou vouloir garder un peu de la poussière d'or… Paul Bensimon, Palimpsestes hors série*, 2006, p. 132.

Si les idées et les théories sur la traduction sont analysées dans plusieurs ouvrages, d'une façon plus systématique à partir surtout de la deuxième moitié du XXe siècle, l'Histoire de la traduction à l'échelle mondiale reste à écrire. Il s'agirait d'une œuvre titanesque dont l'*Index Translationum* de l'UNESCO donne une certaine idée. Antoine Berman, dans son ouvrage *L'Épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique* (1984), prônait : « La constitution d'une histoire de la traduction est la première tâche d'une théorie *moderne* de la traduction ». Compte tenu de la dimension utopique d'une telle œuvre, des histoires des traductions limitées dans le temps ou dans l'espace ont vu le jour ou sont en train de voir le jour.

Il va de soi que la plus grande connaissance des langues est aujourd'hui un moindre obstacle dans la pratique traduisante et un facteur de dynamisation des échanges traductifs. Cependant, force est de constater que les flux de traduction n'augmentent pas proportionnellement. Aujourd'hui les couples incompatibles sont certes moins nombreux et la pratique du passage quasi obligatoire par des langues-pivots, les langues de grande diffusion, bat en brèche. Les langues et cultures périphériques ne sont plus condamnées à passer par le biais des langues et *a fortiori* des cultures centrales, cependant le flux et les échanges restent irréguliers et inégaux.

En effet, des pans entiers de littératures restent dans l'ombre. « Le philosophe marocain Allal Sinacoeur fait remarquer qu' "avant de traduire l'Europe pour les Européens, l'Europe a traduit le monde". La connaissance de l'Orient par l'Europe s'est faite depuis le Moyen Age par le truchement de la traduction. "Les cultures européennes sont devenues depuis, et grâce à ces traductions, les " métalangages" à partir desquels on aborde les autres cultures.[4] », mentionne Colette Touittou-Benitah. Les rives de la Méditerranée continuent dans une large mesure à s'ignorer. Si aujourd'hui le flux traductif entre les langues et les cultures centrales est toujours soutenu, on observe une ignorance mutuelle et prolongée entre les cultures périphériques qui ne s'explique pas par les seules questions d'incompatibilité linguistique ou de rareté de traducteurs

4 Colette Touitou-Benitah, «Réalités et potentialités», *Europe et Traduction*, *op. cit.*, p. 367.

en la matière. Je partage l'avis de Colette Touitou-Benitah quand elle affirme que les questions ne sont pas uniquement de nature économique et « qu'on se doit d'y regarder de plus près et de s'interroger si de profonds barrages culturels ont fait obstacle au flux de la traduction.[5] »

La place de plus en plus grande qu'occupe la culture dans les recherches traductologiques actuelles, marquée par le *Cultural turn in Translation Studies*, nous permet aujourd'hui d'élargir le cadre d'investigation dans une perspective qui abandonne le champ traditionnel de la simple étude textuelle. « Ce n'est qu'à travers les traducteurs et leur entourage social (clients, protecteurs, lecteurs) qu'on peut essayer de comprendre pourquoi les traductions ont été créées en un lieu et un moment historique donnés. Pour comprendre ce qui s'est passé, nous devons porter notre regard sur les gens engagés dans ces activités [6]», insiste Antony Pym, l'auteur de *Method in Translation History* (1998) et de *On Translator Ethics. Principles for Cross-cultural Communication* (2012). Les travaux de Gisèle Sapiro, Michaela Wolf et Alexandra Fukari, inscrits dans une approche sociologique de la traduction, vont dans le même sens.

« La traduction littéraire n'est pas une opération linguistique, c'est une opération littéraire », affirmait dans *Comment faut-il traduire*, Edmond Gary. Néanmoins, elle doit faire face à une double altérité. Altérité culturelle, et altérité esthétique, la première étant due à l'affrontement du traducteur avec l'expression d'un groupe humain régi par des normes, mœurs, valeurs, auxquelles il a accès par ses connaissances linguistiques mais ne les perçoit que d'une façon incomplète, dans leur dimension culturelle ; la seconde étant l'affrontement avec l'expression volontairement étrangère d'un seul individu. Double défi, auquel le traducteur doit répondre par l'usage d'une seule plume : toujours étrangère mais également foncièrement personnelle.

J'ai choisi pour illustrer ces questions, la trilogie de *Cités à la dérive* de Stratis Tsirkas (1911-1980), à cause de leur ancrage particulier dans la culture méditerranéenne mais aussi européenne, de leur choix esthétique, en les considérant avec leur traduction française et espagnole. Il s'agit d'un des plus grands écrivains de l'après-guerre grec, un auteur extraterritorial à la façon de Constantin Cavafy. Sa trilogie s'étend principalement sur 23 mois, de juin 1942 en mai 1944. Elle ne suit pas une temporalité linéaire, mais choisit des dates d'une densité historique exceptionnelle. Trois villes disputent la scène de ces romans, une pour chaque volume : Jérusalem, Le Caire et Alexandrie.

Les difficultés majeures que pose la traduction des *Cités à la dérive*, sont des difficultés dues à un contenu multiréférentiel, mais aussi à une langue qui fait feu de tous les registres et de tous les parlers d'un territoire multinational. A côté d'une population hellénophone mais foncièrement hétérogène, d'une population autochtone arabe et juive, une population étrangère aussi nombreuse et disparate, expatriée de courte ou de longue date, laisse également sur la langue du roman les empreintes et les particularités de différentes appartenances tant nationales que sociales. « En effet, […] les langages sociaux émis dans différentes langues cohabitent, participent à l'individualisation des personnages et rendent compte des clivages sociaux empiriques représentés et littérarisés par les auteurs [7]», souligne Éléna Guéorguiéva-Steenhoute. Tsirkas a su tirer la plus grande partie de ce qu'il reconnaissait comme son grand défaut, ce colinguisme permanent et inhérent : « Une chose peut dans mon esprit être absolument claire. Mais en quelle langue je la pense ? Un peu en grec, un peu en anglais, un peu en français, un peu en arabe ! […] Et toujours, toujours, j'ai la sensation de parler une langue avec un accent étranger.[8] », confiait-il.

La traduction de la trilogie demanderait donc un traducteur expert en histoire, en géopolitique, en littérature, en stylistique, tout autant qu'en langues et surtout en différents langages, registres et niveaux, soucieux à ne pas sacrifier l'hétérogénéité linguistique expressément voulue par l'auteur, ne pas s'adonner au « nivellement des étrangetés du texte de

5 *ibid.*

6 Magda Heydel, «La figure du traducteur dans les recherches traductologiques. Explorations», *Figure (s) du traducteur, Romanica Wratislaviensia* LIX, 2012, p. 102.

7 Éléna Guéorguiéva-Steenhoute, « Effets de l'homogénéisation sur la complexité du langage romanesque », *La cohérence discursive à l'épreuve : traduction et homogénéisation,Palimpsestes 26,* 2013, p.113.

8 Miltos Pechlivanos, [*Du Cercle aux Cites à la dérive. La ponctuation de la lecture,*] Από τη Λέσχη στις Ακυβέρνητες Πολιτείες. Η στίξη της ανάγνωσης, Polis, Athènes, 2008, p. 103

départ[9] », dans le but « de ne pas nuire à «l'acceptabilité» du texte traduit, ni à sa lisibilité[10] ».

Une telle démarche honorerait le rôle de traducteur comme médiateur culturel et répondrait par l'affirmative à une question qui se pose aujourd'hui avec insistance. Est-ce que l'Europe ayant franchi déjà le seuil du XXIe siècle, riche des expériences en matière d'union politique, économique et monétaire, prétend changer les *habitus* en matière de traduction, modifier les démarches traduisantes, tant théoriques que pratiques, renverser ou en tout cas réorienter le flux des échanges traductifs ?

1. Etat des lieux de la traduction

1.1 Théories et pratiques

Le débat théorique sur la traduction commence avec sa pratique. Les traducteurs sont aussi les premiers théoriciens. Cicéron, Saint-Jérôme, Luther, William Tyndale, George Chapman, Matthew Arnold, Mme Dacier, Dryden, Chateaubriand, Goethe, Schleiermacher etc., et la liste serait sans fin, s'adonnent dans les paratextes de leurs traductions aux premières réflexions d'ordre traductologique, avant l'ère. La question cruciale est celle de la fidélité ou de la liberté envers l'original. Cette dualité restera au centre du débat jusqu'au XIXe siècle où les romantiques allemands ouvriront une porte accueillante à l'étranger, en donnant quelques exemples de littéralisme restés célèbres dans l'histoire de la traduction, et mettront l'étranger au centre du débat. Cette problématique est exprimée d'une façon magistrale par Goethe : « Il y a deux maximes dans la traduction : l'une d'elles exige que l'auteur d'une nation étrangère soit amené jusqu'à nous de telle façon que nous puissions le voir comme l'un des nôtres ; l'autre, au contraire, nous fait l'exigence que nous nous dirigions vers l'étranger pour nous trouver dans ses conditions, dans ses manières de dire les choses, dans ses particularités ». En effet, tous ces textes écrits en forme de prologue, commentaires, notes explicatives, constituent la préhistoire de la traductologie, terme forgé par le Canadien Brian Harris dans les années 70. En l'occurrence, le monde anglo-saxon lui a préféré le terme de Translation Studies. Mona Baker, dans son *Routledge Encyclopedia of Translations Studies* confirme : « c'est une nouvelle discipline passionnante, peut-être la discipline des années 1990 »[11].

Le premier âge de la traductologie en tant que science est sans doute intimement lié à la linguistique. Ainsi les premiers manuels sur la traduction portent les titres évocateurs : *Stylistique comparée du français et de l'allemand* d'Alfred Malblanc (1944), suivi de la *Stylistique comparée de l'anglais et du français* de J.P. Vinay et J. Darbelnet (1958). Cette relation est théorisée davantage par des travaux comme celui de John Catford : *A Linguistic Theory of Translation. An Essay in Applied Linguistics* (1965) ou d'Eugene Nida : *Toward a Science of Translation* (1964). Plus nuancée, le travail de Georges Mounin, *Les problèmes théoriques de la traduction* (1963), essaie de faire la part de choses. Linguiste également, tout en tenant compte de l'aspect linguistique de la traduction, ne ferme pas les oreilles aux contestations des traducteurs littéraires et d'Edmond Cary, qui avec son ouvrage *Comment faut-il traduire* (1958), tranchait : « La traduction n'est pas une opération linguistique, c'est une opération littéraire ». Quelques années après, dans son ouvrage *Pour la Poétique II*, Henri Meschonnic (1973) soulignait : « La théorie de la traduction n'est donc pas une linguistique appliquée. Elle est un champ nouveau dans la théorie et la pratique de la littérature. » Les considérations d'autres théoriciens ont multiplié les approches : Marianne Lederer et sa théorie interprétative, la théorie de Skopos de Katharina Reiss, l'approche fonctionnaliste de Christiane Nord, la perspective de Lawrence Venuti, la perspective éthique d'Anthony Pym, la démarche cognitive, l'approche par corpus, etc.

Si la linguistique a fortement contribué à l'essor de la traductologie, cependant aujourd'hui on ne raisonne plus

9 Karen Bruneaud, « Traduire la langue-patrie dans les romans de Paule Marshall », *Palimpsestes 26 op.cit.*, p. 90.

10 *ibid.*

11 Michaël Oustinoff, « Les "Translations Studies" et le tournant traductologique », *in Traduction et mondialisation, Hermès* 49, Paris CNRS Editions, 2007, p. 21.

en termes de « transfert linéaire horizontal », le débat est ouvert sur la nature pluridisciplinaire de la traduction. Yves Gambier résume ainsi la situation actuelle : « La traductologie contemporaine apparaît diverse dans ses méthodes, ses concepts, ses tendances. Elle est pluridisciplinarité donc dans la mesure où elle tend à juxtaposer différentes disciplines ou morceaux de disciplines »[12].

1.2 Défis et enjeux

Aujourd'hui le centre du débat semble être déplacé des questions monodimensionnelles telle que les « différentes manières de traduire », ou « l'épreuve de l'étranger », vers une appréhension plus globale et plus complexe du phénomène qui tient compte du contexte, des conditions historiques, sociales, culturelles et économiques dans lesquelles a vu le jour l'original et celui dans lequel s'est effectué sa traduction, de l'horizon d'attente, de la structure de publication, du lecteur potentiel, de la figure du traducteur lui-même. Le « tranfert culturel », « l'étranger », « l'interdisciplinarité » font désormais partie intégrante du discours sur la traduction. Traduire revient aujourd'hui à se demander non seulement comment on traduit, mais aussi ce qu'on traduit et ce qu'on ne traduit pas, pour qui on traduit, pourquoi on traduit, réfléchir davantage sur les échanges fluides et les rencontres manquées, sur l'inégalité linguistique entre langues hypercentrales, centrales et périphériques, et son impact sur la traduction, les notions de l'intraduisible et de l'incompatible.

La culture occupe désormais le devant de la scène, mais dans une approche différenciée. « Traduire, c'est penser la culture comme rapport entre les cultures. C'est pourquoi, il ne peut être question d'une culture homogène. Les différences sont présentes au sein d'une même culture et entre les cultures, comme elles le sont au sein d'une même langue et entre les langues. Ainsi traduire entre les cultures constitue bien un enjeu de civilisation, surtout dans le contexte idéologique actuel, qui fait de la référence à « la guerre des civilisations » le discours dominant et partout implicite (Wallenstein, 2002 ; Robbins, 2002). Plus que jamais, il convient de penser les décalages entre culture et civilisation, entre altérité et clôture »[13], souligne Jean-François Hersent.

2. Histoire de la traduction/ histoires des traductions

Aussi totalisante et utopique que la *Weltlitteratur* de Goethe, une histoire universelle de la traduction, subdivisée en histoires des traductions, en focalisant chaque fois sur une seule langue-cible comme réceptrice de toutes les langues-sources potentielles, équivaudrait à l'histoire de la pensée, du progrès des sciences mais aussi à une cartographie des relations plus au moins étroites entre langues et cultures et de leur évolution dans le temps, bref à l'histoire de l'Humanité. Si l'histoire de la traduction commence par *le translatio imperii* des Romains, et donne le relais au *tranlatio studii* du Moyen Age qui a vu la diffusion de la science grecque à l'Occident à travers les traductions Arabes, aujourd'hui elle pourrait bien porter le nom de *translation mundi*. Une histoire de la traduction devrait sans doute comporter non seulement le champ littéraire, mais aussi les sciences, la philosophie, le droit, la géographie, l'histoire, etc.

Antoine Berman, dans son ouvrage *L'épreuve de l'Etranger*, lançait le mot d'ordre: « La constitution d'une histoire de la traduction est la première tâche d'une théorie *moderne* de la traduction ».

Jean Delisle, de son côté, auteur de *Translators through History* (2012) évoque les avantages de l'histoire de la traduction avances par Lieven D'hulst qu'il commente d'une façon très perspicace :

«1. "L'histoire de la traduction constitue une excellente voie d'accès à la discipline." Elle fait connaître, en effet, les grands traducteurs du passé, leur conception de la traduction, leurs écrits, les raisons qui les ont amenés à traduire tel ou tel ouvrage. [...]

12 Yves Gambier, « La traductologie : vers une polydiscipline », *Interdisciplinarité et traduction*, (éd.) Sündüz Oztürk Kasar, vol. I, Istanbul, Les Editions Isis, p. 23

13 Jean-François Hersent, « Traduire : rencontre ou affrontement entre culture », *in Traduction et mondialisation, Hermès* 49, *op. cit.* p. 165.

2. "L'histoire de la traduction procure au chercheur la flexibilité intellectuelle nécessaire afin qu'il puisse adapter ses idées à de nouvelles manières de penser." De penser les rapports à la langue, au pouvoir, à la littérature, à l'Autre. L'épreuve de l'étranger ne va pas toujours de soi.

3. "L'histoire de la traduction incite à une plus grande tolérance à l'endroit de manières déviantes de poser les problèmes de traduction." Il serait erroné de croire que l'on a toujours traduit de la même façon au cours de siècles.[…]

4. "L'histoire de la traduction représente un moyen quasi unique de faire l'unité de la discipline en rapprochant le passé et le présent et en montrant les parallèles et les recoupements qui existent entre des traditions de pensée ou de pratique divergentes." Le présent et le passé ne sont pas des caissons étanches et, par sa recherche de la singularité, l'historien fait contre-poids aux forces qui tendent à l'uniformisation, à la massification, au "prêt-à-penser" que la société moderne cherche à imposer.

5. Enfin, "l'histoire de la traduction offre aux traducteurs la possibilité de se ressourcer à des modèles passés". Ce ressourcement peut les amener à modifier leurs stratégies de traduction ou encore leur en faire découvrir de nouvelles. »[14]

L'énumération des fonctions de traduction assumées au cours de l'histoire est aussi révélatrice : génétique, stylistique, interprétative, formatrice, identitaire, palliative, démocratique, etc.

Parallèlement à l'histoire de la traduction, des histoires des traductions illustreraient la suprématie des langues et leur place plus au moins central sur l'échiquier mondial, les changements intervenus au long des siècles, les relations et les échanges au cours de l'histoire entre différentes langues et cultures. Des histoires des traductions commencent effectivement à paraître les dernières années. A titre d'exemple nous citons : *The Oxford History of Literary Translation in English, vol. 1-5 (1550-2000) et L'Histoire des traductions en langue française*, oeuvre annoncée en 4 volumes dont le IIIe volume, paru en 2012, donne une idée claire de l'envergure de l'entreprise. De tels projets constitueraient les chapitres d'une histoire universelle de la traduction. Dans leur « Avant-propos », Yves Chevrel et Jean –Yves Masson, dévoilent les convictions profondes qui ont inspiré leur projet : « Ce que nous avons cherché à cerner est une réalité profondément méconnue par l'histoire telle qu'elle s'est écrite jusqu'ici, […] nous avons voulu évaluer le rôle que les traductions occupent dans le patrimoine intellectuel d'une culture liée à une langue. […] L'histoire de la langue elle-même a presque toujours été écrite en ne prenant compte que les œuvres "originales". Or une langue se construit aussi –telle est notre conviction– par sa capacité à accueillir les pensées étrangères ; elle acquiert sa maturité et évolue sous la pression de celles-ci, et pas seulement des penseurs et des écrivains qui l'emploient comme instrument de création première. Les acteurs pour la plupart très peu visibles de cette évolution sont les traducteurs »[15].

Cependant, encore une fois nous pouvons constater que la fréquence des études dans le domaine de l'histoire des traductions est en relation étroite avec « le modèle gravitationnel », tel que défini par Jean-Louis Calvet dans son ouvrage *Pour une écologie des langues du monde*. L'auteur distingue une langue « hypercentrale » l'anglais, des langues « supercentrales » (espagnol, français, hindi, arabe, malais…), qui sont souvent des langues secondes au niveau planétaire et des langues périphériques, « qui ne sont pratiquement jamais langues secondes et dont l'éventuelle expansion ne peut reposer que sur la vitalité des communautés qui les ont comme langues premières », comme il note dans sa très intéressante contribution : « La mondialisation au filtre des traductions »[16].

En se basant sur les travaux de Johan Heilbronn qui présume que « A language is more central in the world-system of translation when is has a larger share in the total number of

14 Jean Deslile, « L'histoire de la traduction : son importance en traductologie, son enseignement au moyen d'un didacticiel multimédia et multilingue », *Interdisciplinarité et traduction*, *op.cit.*, p. 29-30.

15 Yves Chevrel et Jean –Yves Masson, *Histoire des traductions en langue française XIX* (dir.) Yves Chevrel, Lieven D'hulst et Christine Lombez, Lagrasse, Verdier, 2012, p.10.

16 Jean-Louis Calvet, « La mondialisation au filtre des traductions », *in Traduction et mondialisation, Hermès* 49, *op. cit .*, p. 45-57.

books worldwide »[17] et que « The more central a language is in the international translation system, the smaller the proportion of translation into this language »[18], Calvet remarque que « d'une part les cultures "centrales" sont les plus diffusées dans le monde, d'autre part les pays de langues "centrales" sont les moins informés sur la production des pays " périphériques" »[19], d'où « le déficit de diversité à travers cette organisation [20]».

Si l'on considérait chacun des pays de la Méditerranée par rapport à la langue anglaise, française ou allemande, les listes seraient assez longues dans le sens culture centrale-périphérie, tandis que le contraire donnerait de très minces résultats. Force est de constater une ignorance mutuelle des pays périphériques entre eux. Bien que grâce à la traduction, nous assistons à la mondialisation de la littérature, il y a très peu de chance que les cultures périphériques communiquent sans l'intermédiaire d'une culture forte-pivot qui prêterait soit sa langue pour cet échange, soit elle apposerait son label de garantie littéraire sur l'oeuvre pour encourager les traductions à venir.

Bien que pays voisins, la littérature italienne, en dehors de grands noms, n'est pas suffisamment représentée en langue grecque, et le contraire est encore plus vrai. Ayant établi la bibliographie des oeuvres littéraires portugaises traduites en langue grecque en est ressorti un catalogue très limité, l'inverse serait encore plus infime. Même l'attribution d'un prix Nobel, où l'aura internationale d'un grand écrivain national n'arrive à dynamiser que partiellement les échanges en matière de traduction des pays périphériques. Un exemple encore plus prononcé serait le cas des traductions des littératures arabes en langue grecque et vice-versa. Si les *Milles et une nuits* sont arrivées en langue grecque à travers la traduction de Galland, les oeuvres contemporaines doivent avoir la reconnaissance d'un prix Nobel comme Naguib Mahfouz ou avoir connu une traduction dans une langue centrale pour être aussi traduites en langue grecque, comme le *Taxi* de Khaled Al-Khamissi.

17 *ibid.*, p. 47.

18 *ibid.*, p. 48.

19 *ibid.*, p. 48.

20 *ibid.*, p. 47.

Sur la base des bibliographies nationales des oeuvres traduites et de l'*Index Translationum* de l'UNESCO, outil précieux pour plusieurs types d'exploitation, les flux de traductions entre pays périphériques pourraient être mieux étudiés, en vue d'établir des politiques tant à l'échelle nationale qu'internationale pour décloisonner ces pays, les ouvrir à leurs voisins, les enrayer de leur orientation centriste, les faire épanouir dans l'accueil d'un Autre multiple et les faire aussi être accueillis chez les autres.

3. La culture en traductologie

« L'histoire de toutes les cultures est celle des emprunts culturels. Les cultures ne sont pas imperméables. La science occidentale a emprunté aux Arabes, qui ont emprunté à l'Inde et à la Grèce. Et il ne s'agit jamais d'une simple question de propriété et de prêt, avec des débiteurs et des créanciers absolus, mais plutôt d'appropriations, d'expériences communes, d'interdépendances de toutes sortes entre cultures. C'est une norme universelle »[21], souligne Edward Said.

Depuis les origines, la traduction est le champ privilégié du croisement des cultures, l'essence même de la communication interculturelle. Cordonnier évoque « le fait culturel qui est le propre de l'Autre et qui fait partie intégrante du texte »[22]. Mais qu'advient-il de ce fait culturel en traduction ? Il est aussi transposable que le fait linguistique ? Le « cultural turn » effectué dans les dernières décennies du XXeme siècle a fortement influencé la réflexion traductologique. Susan Bassnett et André Lefevere répondent sans la moindre nuance que « *l'unité de traduction opératoire* n'est plus le texte mais *la culture* »[23]. Ces deux faits sont séparés, ou forment un tout que le traducteur doit rendre dans son intégrité ? Paul Bensimon observe : « les plages *d'intraduisibilité linguistique*

21 Said, Edward W., *Culture et impérialisme*, tr. de l'anglais par Paul Chelma, Paris, Fayard et Le Monde Diplomatique, 2000, (1993), p. 310.

22 Jean-Louis Cordonnier, *Traduction et culture*, Paris, Didier, 1995, p. 12.

23 Paul Bensimon, « Présentation », in *Traduire la culture, Palimpsestes* 11, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1998, p. 14.

sont aussi des plages *d'intraduisibilité culturelle* »[24]. N'y a-t-il pas entre certaines cultures une incompatibilité foncière qui restreint la traduction tant en chiffres qu'en profondeur ? Le déficit en traduction entre les langues périphériques que nous avons constaté au chapitre précédent n'est-il pas dû, plus qu'à autre chose, à une méconnaissance mutuelle en termes culturels ? Y a-t-il une porosité variable entre les différentes langues et cultures qui peuvent être évaluées en termes de traductibilité ? Autant d'interrogations que les chercheurs actuels en traductologie ne cessent pas de se poser.

Antoine Berman souligne la résistance qu'oppose à la traduction le fait culturel : « La *visée* même de la traduction –ouvrir au niveau de l'écrit un certain rapport à l'Autre, féconder le Propre par la médiation de l'étranger– heurte de front la structure ethnocentrique de toute culture, ou cette espèce de narcissisme qui fait que toute société voudrait être un Tout pur et non mélangé » [25].

Denis Thouard, de son côté, conteste ce différentialisme absolu et exacerbé des cultures : « Puisqu'elles ont une histoire, les cultures ne se donnent en fait jamais comme des blocs ici-bas déchus, portant en elles le secret de leur intégrité, mais comme des palimpsestes où sont relatées leurs aventures et leurs rencontres, ne s'ouvrant qu'à l'œil attentif. Dire que les cultures sont diverses en elles-mêmes plutôt qu'entre-elles ne souligne pas seulement leur émergence à partir d'un point de vue qui les unifie arbitrairement. Cela signifie surtout que les cultures ont en principe en elles-mêmes les ressources de différences internes qui leur permettent d'interpréter les autres du moment qu'elles savent se souvenir de leur propre hétérogénéité »[26].

3.1 Des mots qui manquent pour le dire

A l'instar des proverbes, fêtes, plats culinaires et autres référents culturels, nous nous proposons d'examiner, le nom propre –anthroponymes et toponymes– en traduction car nous avons constaté tant la diversité de positions théoriques que la perplexité des traducteurs qui se posent inlassablement les mêmes questions : Que faire devant le nom propre étranger ? Quelle est sa nature et sa signification ? Donner la priorité à la forme ou au sens, à l'esthétique ou à l'utilitaire ? Quelle stratégie suivre ? Quelle est dans le cas précis la plus indiquée ? Y-a-t-il une norme à respecter qui elle-même obéit à l'air du temps ?

Le nom propre en traduction est parmi les signes les plus questionnés et les plus diversement traités : omission, adaptation, traduction, transcription phonétique, translittération sont les stratégies les plus courantes. Le malaise que fait naître au traducteur la transposition du nom propre dans une autre langue que celle qui l'a engendré, et à laquelle il appartient corps et âme, n'est pas à démontrer. Ce problème bien fréquent dans la réalité traductive a trouvé en effet une répercussion significative dans la problématique théorique, qu'elle soit linguistique, philosophique ou littéraire. Il nous semble indispensable de rappeler brièvement quelques prises de positions parmi les plus significatives sur la nature du nom propre, lesquelles, venant souvent des versants opposés entraînent inévitablement des stratégies contraires en ce qui concerne l'appréhension du nom propre, en suggérant ou non sa traduction.

« Les noms propres n'ont pas de sens, ce sont des marques sans signification ; ils dénotent mais ne connotent pas (Mill) […] Nous utilisons le nom propre pour référer et non pour décrire ; le nom propre ne prédique rien à propos de l'objet, et par conséquent n'a pas de sens (Searle 1972 : 216) », cite Michel Ballard[27].

« […] la volonté d'atteindre à l'illusion d'un texte écrit directement dans notre langue […] comporte tout au moins une limite infranchissable : les noms propres, qu'il faut garder dans la forme étrangère toutes les fois qu'elle n'est pas francisée. » [28], apporte une certaine nuance Georges Mounin.

---

24 *ibid.* p.11.

25 Antoine Berman, *L'Épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique,* Paris, Gallimard, 1984, p.16.

26 Denis Thouard, « Points de passage : diversité des langues, traduction et compréhension », *in Traduction et mondialisation, Hermès* 49, *op. cit.* p.31.

27 Michel Ballard *Le nom propre en traduction,* Paris, Ophrys, 2001, p.11.

28 Georges Mounin, *Les Belles Infidèles*, Lille, PUL, G. [1955] (1994). p.78.

« Le nom propre est aussi un signe, et non bien entendu un simple indice qui désignerait, sans signifier, comme le veut la conception courante de Peirce à Russel. Comme signe, le nom propre s'offre à une exploration, à un déchiffrement. », avance plus suspicieux Roland Barthes[29].

A la fin de son ouvrage très didactique, doté d' ailleurs d'un riche corpus, Michel Ballard concluait: « Loin d'être ce signe amorphe dont on a accrédité l'image par son association à une sorte de bloc résistant à la traduction, le Npr se révèle être un signe souple, complexe qui sollicite précisément la traduction par sa capacité à signifier selon des modes divers. C'est sans conteste un lieu privilégié pour éprouver la dualité du fond et de la forme, du particulier et de l'universel dans le langage et par la traduction »[30] .

Cette position semble être d'une certaine façon le signe précurseur d'autres études plus récentes[31]. Une problématique particulière semble aussi être développée autour de la traduction de la toponymie. Traduire la ville semble être un défi de tous les temps et de tous les espaces géographiques mais aussi culturels[32].

29 Roland Barthes, *Le Degré zéro de l'écriture suivi de Nouveaux essais critiques*, Paris, Seuil, [1952] (1972), p.125.

30 *op.cit.* p.205.

31 voir :
- « La traduction des noms propres » *Meta* Vol.51, n 4, décembre 2006, (dir.) Thierry Grass *et al.*,
- Paulina Borowczyk « Les noms propres à travers deux pays et deux langues », *Synergies Roumanie* n 6, 2011, pp. 11-19.
- Anna Paliczka, « Nom propre et ses dérivés en traduction ». In : Université de Silésie. Institut des langues romanes et de traduction. [En ligne]. http://corydoras.nazwa.pl/pomoce/fr/pliki/paliczka.pdf (Page consultée le 22 mai 2010).
- Camelia Sobhy, *La traduction du nom propre*, URL http://www.atida.org/french/index.php?option=com_content&view=article&id=4:la-traduction-d..
- Emeline Lecuit *et al.* « La traduction des noms propres : une étude en corpus », *Corpus* [En ligne], 10 novembre 2011, mise en ligne le 18 juin 2012. URL : http://corpus.revues.org/index2086.html (Consulté le 12 décembre 2012)

32 Voir:
- « Traduire la Ville », *Romanica Cracoviensia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellonskiego, 2006, (éd.) Jergy Brzozowski.
- Maria Papadima, « Traduire la Ville », *Traduire au XXIème siècle : tendances et perspectives. Actes du colloque international 27-29 septembre 2002*, Université de Thessalonique, pp. 416-423.
- Maria Papadima « La poétique des villes : un défi a la traduction », *Interdisciplinarité en traduction op. cit*, pp. 209-220.

3.2 Un étranger parlant notre langue

Formuler la question, établir la problématique c'est prendre conscience de l'enjeu du fait culturel dans la langue, de la présence explicite ou implicite de l'étranger. Bien que ces réflexions théoriques n'apportent pas de solutions prêt-à-porter ni d'une envergure universelle aux traducteurs qui continuent toujours à se débattre avec cette Hydre de l'onomastique, qui multiplie non pas ses têtes mais ses noms, elles contribuent sans doute à l'exploration de ce phénomène en l'éclairant de plusieurs angles.

Le texte traduit a beau parler notre langue, il y a toujours, à l'exception d'une naturalisation forcée et d'une appropriation totalisante qui gommerait toute origine, des traces plus ou moins visibles de l'original. A l'instar d'un film doublé, ou la synchronisation a atteint la perfection, et que les lèvres de l'acteur étranger semblent se mouvoir au rythme de notre langue et proférer à merveille nos phonèmes, il reste une mimique, un geste, un signe à peine perceptible qui témoignerait de cette étrangeté primordiale.

4. La traduction littéraire : la double altérité

La traduction littéraire est bien au-delà de la fonction linguistique ou communicative de la traduction des textes pragmatiques. Il va sans dire que traduire une oeuvre littéraire ne se résume pas à faire passer un message d'une langue dans une autre mais recréer une forme et un contenu doublement étrangers car cette forme particulière, ce contenu précis appartiennent à une autre langue et culture tout en étant l'expression d'une subjectivité particulière à l'intérieur d'une langue et culture donnée. Traduire une oeuvre française, portugaise, arabe, chinoise ou russe oblige le traducteur non seulement à tenir compte des particularités innées de cette langue et culture mais surtout à bien distinguer l'altérité de la langue de l'altérité de l'auteur et donc servir pleinement cette double altérité. Le traducteur se trouve devant l'autre, mais pas « l'autre-canon » d'une langue et culture, en l'occurrence « l'autre-auteur » qui forge ses moyens d'expression en utilisant le matériel d'une langue et culture donnée à sa guise. Cette altérité ne peut pas être saisie d'une façon totale, et encore moins ne

peut pas être reproduite comme une idole dans un miroir. Toute traduction s'avère être une hypothèse, une interprétation, une tentative plus ou moins réussie pour saisir cette double altérité. Accompagnant la traduction dès sa première apparition, la retraduction confirme ces faits. On entend par retraduction : « une traduction nouvelle d'un texte dont il existe déjà une ou plusieurs traductions publiées »[33], définition complétée par la remarque très judicieuse d'Antoine Berman : « On peut considérer en fait que toute traduction qui vient après une autre, fût-elle étrangère, est *ipso facto* une retraduction : ce qui fait qu'il y a bien plus de retraductions que de premières traductions ! »[34].

Si nous essayons d'évaluer le phénomène de la retraduction en titres et en chiffres, force est de constater que pour chaque langue il y a des oeuvres littéraires auxquelles elle a jeté son dévolu, qu'elle ne cesse pas de revisiter, de re-interpréter, de refaire dans un renouvellement permanent. Ce phénomène est assez mystérieux et il serait intéressant de voir pourquoi p.ex. *Don Quichotte* en France ne cesse pas de revenir dans de nouveaux habits, ainsi que *Le Bateau Ivre* de Rimbaud, *Les Elégies de Douino* de Rilke ou la *Terre Vaine* de T. S. Eliot en langue grecque, traductions qui se refont sans arrêt ; ce n'est pas le cas pour *Le Rouge et le Noir* de Stendhal qui semble avoir trouvé bon port tandis qu'en Allemagne ou en Chine est à la recherche d'un nouvel ancrage ; *Le Petit Prince* en Grèce a été retraduit 22 fois, 12 en Pologne, tandis qu'en Italie et au Portugal il semble établi pour toujours dès sa première traduction. Cette prolifération des nouvelles traductions a à voir avec l'insatisfaction devant la traduction ou cache un phénomène beaucoup plus complexe qui a à voir avec des affinités entre deux cultures qui en s'adonnant à une série des retraductions de la même oeuvre ne cessent pas de l'interroger, de se l'approprier, en tissant ainsi ses liens mystérieux qui l'unissent à l'Autre, en affinant cette parenté. Nous allons nous pencher sur quatre cas de retraduction des oeuvres majeures de la littérature mondiale.

33 Sylvère Monod, « Traduire une traduction », *Palimpsestes hors série*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, p. 275.

34 Antoine Berman, *Pour une critique des traductions : John Donne*, Paris, Gallimard, 1998, p.85.

4.1 *Don Quichotte* et ses retraductions françaises

La dimension de la traduction en tant qu'interprétation, et même quelquefois synchronique, –comme si on jouait la même pièce dans des salles contiguës, ce qui mettrait sans doute le spectateur averti dans l'embarras du choix–, est mise en œuvre de façon paradigmatique par les trois derniers retraducteurs de *Don Quichotte* en français, Aline Schulman[35], d'un côté, le collectif des retraducteurs de la Pléiade[36], de l'autre, et en troisième lieu J. R. Fanlo[37] qui, dans l'espace de dix ans ont exécuté le même morceau de façon extrêmement divergente.

Dans leurs discours respectifs, ils critiquent les traductions existantes, des plus anciennes aux plus récentes mais surtout, ils exposent aux yeux de leurs lecteurs un projet de traduction complet, en expliquant chacun leur stratégie et en défendant leur choix, la première en privilégiant une véritable « restauration[38] » dans « le respect du texte et celui du lecteur[39] » la deuxième, optant pour le respect « de la spécificité de[s] textes[40] », tout en se gardant « aussi bien d'une transposition archaïsante que d'une version dans le goût d'aujourd'hui[41] » et la troisième condamnant autant « l'adaptation libre » et la « récriture » de la première, que la « patine exagérée » du temps de la deuxième équipe, tout en prônant « le respect de Don Quichotte ».

35 Miguel De Cervantes, *L'ingénieux Hidalgo Don Quichotte de la Manche*, t. 1, t. 2, traduction Aline Schulman, préface Jean-Claude Chevalier, Paris, Editions du Seuil, 1997.

36 Cervantès, *Œuvres romanesques complètes* : t. I *Don Quichotte* précédé *de la Galatée*, tome 1, *Nouvelles exemplaires* suivies de *Persiles et Sigismunda*, introduction, traduction et notes Jean Canavaggio avec la collaboration de Claude Allègre, Michel Moner et Jean-Marie Pelorson, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 2001.

37 Cervantès, *Don Quichotte*, traduction présentation et édition Jean-Raymond Farlo, Paris, Librairie Generale Française, La Pochothèque, 2008.

38 Aline Schulman, « Traduire Don Quichotte aujourd'hui », in Miguel De Cervantes, *L'ingénieux Hidalgo Don Quichotte de la Manche*, tome 1, Paris, Editions du Seuil, 1997, p. 26.

39 *Ibid.*, p. 22

40 Jean Canavaggio, « Retraduire Don Quichotte pour la Pléiade », in *La Retraduction*, (dir.) R. Kahn et C. Seth, Rouen, PURH, 2010, p.161

41 *ibid.*, p. 161

4.2 *The Waste Land* et ses retraductions grecques

The Waste Land de T.S. Eliot, a été retraduite en langue grecque plusieurs fois, en changeant chaque fois de titre, la plus célèbre traduction étant celle du poète et prix Nobel Georges Seféris. Kleitos Kyrou, dans sa préface de la traduction de *The Waste Land* se lance, dictionnaires à l'appui, dans un vrai cours de traduction qui relie la théorie à la pratique, dans une diatribe traductologique : « Mais ce qui m'a surtout préoccupé, c'était –dans la mesure du possible– la meilleure traduction du titre en langue grecque. Et en tout premier, j'ai réuni par catégories toutes les définitions –séparément– de ces deux mots qui correspondent à l'esprit du titre, exclusivement. Pour le deuxième mot «land», les choses ont été relativement faciles, car ici il s'agit sans aucun doute de la *terre*. En ce qui concerne le mot «waste» qui d'ailleurs posait le problème, j'ai recueilli les définitions suivantes : sauvagerie, lieu sinistre, désert, endroit désertique, […] terre sans eau ou sans arbre. En tant qu'adjectif, je retiens, suivant le degré de fertilité les mots : stérile, infertile, incultivable, impropre (à la culture ou à la construction) et en tant que substantif : friche, lande. Et même : inhabitée, vide, clairsemée, désertée, inhabitable. Du point de vue de la destruction : dévastée, détruite, délabrée, en ruine. Et en dernier lieu : nulle, inutile, rebutée, rejetée, en généralisant avec les mots : rebut, ordure. Les deux mots unis ou pas (wasteland ou waste-land ou waste land) nous donnent de définitions telles que terre nue, non-productive, en règle générale terre mauvaise, ou terre à côté d'une ville que personne ne soigne et pour cela elle est couverte des mauvaises herbes, ordures, etc. Et de nouveau, terre infertile, désertée ou inutilisée, terre détruite par la guerre, etc. (fig.) terre ou société spirituellement ou culturellement stérile, on la retrouve ailleurs comme région désertée et infertile […] je dois souligner à titre indicatif que la traduction française de Pierre Leyris s'intitule *La Terre vaine,* donc il parle de terre en friche, inculte […] il me semble que le titre le plus convenable serait *La terre dévastée*[42]. »

42 Kleitos Kyrou, [« Peu de paroles pour le poème et son titre »], «Λίγα λόγια για το ποίημα και τον τίτλο του», in T.S.Eliot, Ρημαγμένη γη, Athènes,Ypsilon/biblia, 1990, p.11-12.

4.3 *Le Rouge et le Noir* et ses retraductions chinoises

Dans les années 90, nous avons vu paraître en Chine une prolifération des traductions de l'oeuvre de Stendhal *Le Rouge et le noir*, des « retraductions actives » [43] selon le terme utilise par Antony Pym et qui sont très intéressantes car ils révèlent l'attitude des traducteurs puisque elles sont nées dans la synchronie, donc dans la même langue, les mêmes normes, les mêmes *habitus*. Ce phénomène n'est pas passé inaperçu mais a même suscité un débat égal à celui de retraductions de Dostoievski en France par André Markowicz pendant la même période. Xu Jun, dans sa contribution « Réflexions sur les problèmes fondamentaux de la traduction »[44] présente le questionnaire adressé aux lecteurs chinois des traductions de l'oeuvre de Stendhal, élaboré conjointement par l'hebdomadaire de Shanghai *Lire* et le Centre de Traduction de l'Université de Nanjing. Il est intéressant de lire les réponses de lecteurs -issus de tous milieux- mais aussi les prises de position de deux traducteurs que Xu Ju reproduit dans sa contribution « Diversité culturelle : la mission de la traduction »[45].

Hao Yun, semble tenir compte de la double altérité : « Si l'original est une algue, j'essaie de l'offrir avec son goût original aux lecteurs chinois, sans la changer en nouilles, bien que l'algue soit peut-être plus difficile à digérer que les nouilles par les lecteurs »[46]. A l'autre bout du spectre, Xu Yuanchong, semble gommer toute altérité, de la langue française ou de l'auteur, en confirmant dans la préface de sa traduction : « Je m'efforce toujours de traduire *Le Rouge et Le Noir* en une langue purement chinoise »[47]. La traduction montre son rôle pondérateur, d'effaceur ou de révélateur de l'altérité.

43 Anthony Pym, *Method in Translation History*, Manchester, St Jerome, 1998, p.82.

44 Jun Xu, « Réflexions sur les problèmes fondamentaux de la traduction », *Meta*, tome XLVIV, n 1, 1999, p. 44-60.

45 Jun Xu, « Diversité culturelle : la mission de la traduction », in *Traduction et mondialisation*, op.cit, p. 185-192

46 *ibid.*, p. 188.

47 *ibid.*, p. 189.

4.4 *Grande sertão :veredas* et ses traductions en allemand et en français

Guimarães Rosa (1908-1967) est sans doute un des plus grands écrivains du XXe siècle, non seulement de la littérature brésilienne ou lusophone mais de la littérature universelle. « *Grande sertão : veredas* est un document fondamental –et fondateur– de la géographie, de l'histoire, de l'anthropologie et même de l'économie brésiliennes et un portrait grandiose et inretouchable du Brésil. Toutefois, le Guimarães Rosa le plus "intéressant", n'est peut-être pas celui qui se soucie de raconter de façon socialement et politiquement fondée, mais plutôt celui des métaphores cachées dans les jeux linguistiques et dans l'étrangeté des constructions, celui des inversions des dictons populaires, des pluriels de singuliers routiniers, des conjugaisons verbales carnavalisées, des redondances, des affixations et des agglutinations »,[48] observe avec justesse Marcelo Backes. Et à l'auteur même de renchérir en avouant « un idiome propre, mien, et on peut dire par conséquent, que je ne me soumets pas à la tyrannie de la grammaire et des dictionnaires des autres », qu'il employait « chaque mot comme s'il venait de naître, pour le nettoyer des impuretés du langage quotidien et le réduire à son sens original[49] » en recherchant « le tranchant intact du vocable peu vu et encore moins entendu, rarement utilisé, le mieux étant qu'il n'ait jamais été utilisé »[50].

Jacques Thiériot, son traducteur français, et Curt Meyer-Clason, son traducteur allemand, tous les deux fins connaisseurs du Brésil, s'opposent par une démarche contraire. Marcelo Backes, dans l'analyse comparée de deux traductions ne mâche pas ses mots : « Ce qui sonne étrange en portugais, Thiériot essaie de le faire étrange en français, ce qui est nébuleux dans l'original semble nébuleux dans la traduction, […] En revanche, la traduction allemande de Meyer-Clason ne respecte aucune des théories de Guimarães Rosa à propos de l'art. […] ne crée pas, ne rénove pas […] ne secoue pas la superficie de la langue […] Elle est tellement fidèle dans l'interprétation qu'elle en est infidèle dans le résultat formel »[51].

48 Marcelo Backes, « "Le chat est sorti du chat et il n'est resté que le corps du chat". Guimarães Rosa : un problème classique d'orientation dans l'activité de traduction » in *De la traduction et des transferts culturels*, textes réunis par C. Lombez er R. von Kulessa, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 37.

49 *ibid*, p.40.

50 *ibid*.

51 *ibid*, p.44.

Nous avons sous les yeux un exemple magistral –presque manichéen– de l'attitude traductive devant la particularité inhérente de l'auteur, de l'appréhension et du respect ou non de son altérité auctoriale.

5. La traduction d'un roman méditerranéen : *Cités à la dérive* de Stratis Tsirkas dans sa version française et espagnole, une écriture palimpseste des langues et des cultures

Une oeuvre au parcours international

Nous allons nous pencher sur la trilogie de *Akyvernites Politeies*[52] de Stratis Tsirkas (1911-1980), un auteur extraterritorial à la façon de Constantin Cavafy, aux goûts littéraires cosmopolites, tourné vers la modernité, étant né et ayant passé la plus grande partie de son existence sur un sol à la présence grecque millénaire, celui de l'Egypte.

La trilogie de Tsirkas écrite entre 1960-1965 est une œuvre à part dans la littérature néohellénique, une sorte d'étoile filante qui traverse son ciel provincial en l'illuminant de fantasmagories cosmopolites. Revendiquant son appartenance à la tradition européenne, elle n'a ni de précurseurs ni vraiment d'épigones. Comme il a été soutenu par Elisavet Kotzia, elle associe « les deux grandes traditions européennes, celle du roman-fleuve réaliste du XIXe siècle à celle du roman moderniste de «Stream of consciousness» du XXe siècle[53] ». Stratis Tsirkas est conscient

52 Stratis Tsirkas , *Akyvernites Politeies, 1. I Leschi*, Athènes, Kedros, 1960.
– *Akyvernites Politeies, 2. Ariagni*, Athènes, Kedros, 1962.
– *Akyvernites Politeies, 3. I Nychterida*, Athènes, Kedros, 1965.

53 Elissavet Kotzia « Akyvernites Politeies, un roman-fleuve. La place de la trilogie de Stratis Tsirkas dans le corps de la fiction grecque 1930-2010 » (les traductions des passages et des titres en langue grecque sont nôtres).] Ακυβέρνητες πολιτείες, μυθιστόρημα-ποταμός. Η θέση της τριλογίας του Στρατή Τσίρκα μέσα στο σώμα της ελληνικής μυθιστοριογραφίας 1930-2010», Επιστημονικό Συμπόσιο, Με τη σφραγίδα του καλλιτέχνη, Εκατό χρόνια από τη γέννηση του Στρατή Τσίρκα, Athènes, Etaireia Spoudon Neoellinikou Politismou kai Genikis Paideias, 2013, p.75.

de sa place : s'il reconnaît « son retard par rapport […] aux Européens [54]» comme il dit, il se voit « dans le bon chemin, (du point de vue européen), et marginalisé, coupé de la tradition, du point de vue grec ». Et il se demande : « Est-ce ma faute d'être né ici ?[55] »

Dans ses journaux de la Trilogie, il nous dévoile son dialogue avec les grands noms de la littérature française surtout, mais aussi de la littérature mondiale : Flaubert, Stendhal, Proust, Malraux, Elsa Triolet, mais aussi Joyce, Faulkner, Virginia Wolf. Cette parenté est même soulignée à des fins publicitaires : en effet, le ruban qui ceint l'édition française de la trilogie porte l'inscription : « Un Faulkner grec [56]», en nous prouvant encore une fois que le moins connu, le périphérique, voire l'exotique, doit passer par des chemins battus pour pouvoir être accepté, revendiquer une place dans la hiérarchie établie, dans la République des lettres qui n'en est pas une.

Toujours dans ses journaux, Tsirkas consigne son ambition d'écrire un roman-fleuve. D'ailleurs la trilogie, pour la situer dans un cadre européen, est un affluent tardif mais provenant de la même source que *Les Hommes de bonne volonté* de Jules Romains ou Les *Thibault* de Roger Martin du Gard, bien qu'idéologiquement elle puisse se rapprocher plutôt des *Communistes* de Louis Aragon. La littérature européenne a d'ailleurs la part d'honneur dans sa trilogie. Alexis Politis a décompté 60 références à des noms d'auteurs –dont 50 à des écrivains étrangers– et 85 références explicites à des oeuvres littéraires –ne tenant pas compte de références à Hölderlin et à Kavafis, deux auteurs qui sont régulièrement cités tout au long de ces pages– ce qui nous fait une référence littéraire toutes les 13 pages et demie sur les 1.129 pages de la trilogie[57]. Ces références explicites auxquelles nous devons ajouter d'autres implicites, présupposent un œil expert pour les identifier et une main habile pour les repositionner dans le texte d'arrivée.

La langue française a été la première langue dans laquelle la trilogie de Stratis Tsirkas, *Cités à la dérive*[58] *(Le Cercle, Ariane et La Chauve-souris)* a été accueillie dès 1971, publiée dans un seul volume, onze ans après la parution en grec du premier volume et six ans après celle du dernier. Elle a obtenu cette même année en France le prix du meilleur livre étranger. A la suite de la traduction française, a vu le jour une première traduction espagnole, parue sous le titre de *Ciudades ingovernables*[59], due au grand néohélléniste chilien, traducteur de Cavafy, Miguel Castillo Didier. Plus de trente ans la séparent de la deuxième traduction espagnole, qui a vu le jour en 2011, fruit d'un travail collaboratif, étendu sur cinq ans, dû à une équipe de quatre universitaires néohellénistes mais aussi traducteurs chevronnés, tous fins connaisseurs de la langue et de la littérature grecque.

La Trilogie est traduite également en anglais (1974), en roumain (1981), en turc (2004), tandis que son premier volume uniquement (*Le Cercle*) est traduit en italien (1984). Jusqu'à nos jours, aucune traduction n'a été réalisée de l'autre côté de la Méditerranée, bien que l'œuvre se passe dans les trois villes du Moyen Orient : Jérusalem, Le Caire et Alexandrie.

Cadre spatio-temporel de la trilogie

La Trilogie s'étend principalement sur 23 mois, de juin 1942 en mai 1944, tandis que la deuxième guerre mondiale bat son plein. Elle ne suit pas une temporalité linéaire, mais choisit des dates d'une densité historique exceptionnelle. *Le Cercle* commence le 7 juin 1942, jour d'anniversaire de la mort de Hölderlin, avec l'armée de Rommel aux portes d'Alexandrie et évolue pendant ce mois. En forme d'épilogue une lettre envoyée une année après, le 7 juin 1943, jour cette fois du centenaire de la mort de Hölderlin. *Ariane* couvre un espace de six mois (décembre 1942 – juin 1943) et se concentre à la vie politique et militaire grecque en exil au Caire après l'invasion allemande. *La Chauve-souris* se focalise aux événements dramatiques d'avril 1944 au sein de l'armée grecque en Moyen Orient, événements prémonitoires de

54 Miltos Pechlivanos, [Du *Cercle* aux *Cités à la dérive. La ponctuation de la lecture*] Από τη Λέσχη στις Ακυβέρνητες Πολιτείες. Η στίξη της ανάγνωσης, Athènes, Polis, 2008, p. 122.

55 *ibid.*, p. 121.

56 Etiemble, « Un grand romancier grec », *Le Monde*, 11.2.1972.

57 Alexis Politis [« Les ouvrages littéraires de sa bibliothèque et les citations littéraires dans les *Cités à la dérive*] «Τα λογοτεχνικά βιβλία της βιβλιοθήκης του και οι λογοτεχνικές αναφορές στις Ακυβέρνητες Πολιτείες», Επιστημονικό Συμπόσιο, Με τη σφραγίδα του καλλιτέχνη, Εκατό χρόνια από τη γέννηση του Στρατή Τσίρκα, *ibid.* p.85-97.

58 Stratis Tsirkas, *Cités à la dérive*, tr. C. Lerouvre, Ch. Prokopaki, Paris, Editions du Seuil, 1971.

59 Stratis Tsirkas, *Ciudades ingovernables, El círculo : en Jerusalén*, trad. castellana de Miguel Castillo Didier, Buenos Aires, Emecé, 1975
- *Ciudades ingovernables, Ariadna : en el Cairo,* trad. castellana de Miguel Castillo Didier, Buenos Aires, Emecé, 1976.
- *Ciudades ingovernables, El murciélago : en Alejandría*, trad. castellana de Miguel Castillo Didier, Buenos Aires, Emecé, 1977.

la guerre civile qui a suivi après la libération, et se clôture par un épilogue qui nous conduit en juin 1954, une sorte d'appel aux survivants et de commémoration des morts.

Trois villes disputent la scène de ces romans, une pour chaque volume : Jérusalem, Le Caire et Alexandrie. L'intention de Tsirkas, consignée sous forme d'un dialogue avec lui-même dans les journaux de la trilogie, et réalisée pleinement dans son œuvre, est la conjugaison de la dimension historique, politique et psychologique.

Un roman méditerranéen

Akyvernites Politeies est un roman méditerranéen, sous une triple optique. Tout d'abord, son auteur se meut dans plusieurs langues et cultures, au point qu'il se démarque par son langage de toute communauté linguistique monocorde. Tsirkas a su tirer la plus grande partie de ce qu'il reconnaissait comme son grand défaut : « Je n'ai pas la fluidité, l'automatisme de la langue que vous avez, vous qui vivez en Grèce. Une chose peut dans mon esprit être absolument claire. Mais en quelle langue je la pense ? Un peu en grec, un peu en anglais, en peu en français, un peu en arabe ! […] Et toujours, toujours, j'ai la sensation de parler une langue avec un accent étranger[60] », confiait-il à M.M. Papaioannou. L'espace romanesque est également multilingue et multiculturel. Villes méditerranéennes, Jérusalem, Le Caire et Alexandrie sont aussi des villes cosmopolites, aux populations mélangées, aux langues multiples. Toponymes et anthroponymes, coutumes et objets quotidiens sont les témoins de l'omniprésence de l'autre, d'un métissage des langues et des cultures, démentissant à tout moment la langue de l'écriture, voire le grec, car ils ne cessent d'appeler des choses qui se passent en dehors de l'espace territorial ou imaginaire de cette langue, des choses qui appartiennent à d'autres langues et cultures.

Ses personnages, sont des représentants d'un brassage des cultures ; ils appartiennent à diverses races et nationalités, milieux et couches sociales, et très souvent ils partagent avec leur auteur le même multilinguisme. Dans la Trilogie, à côté des diplômés d'Oxford et de Cambridge qui expriment leurs rivalités en discours élégant et culte, le peuple ignorant grec, arabe ou italien parle sa langue colorée sans manières et sans souci de bienséance. Ses personnages parlent une langue bigarrée et mal léchée, ce qui équivaut à une écriture palimpseste des langues et des cultures. Le traducteur de cette oeuvre aurait à se mesurer avec ce grec qui ne s'apprend pas aux cours conventionnels de langue, ce grec d'Égyptiote d'antan, troué de partout de mots venus d'ailleurs, ce colinguisme permanent et inhérent de Tsirkas.

Des différentes manières de traduire

Nous avons examiné la traduction française ainsi que les deux traductions espagnoles. Seule, la deuxième traduction espagnole contient un paratexte étendu qui nous introduit, pas seulement à l'oeuvre proprement parlé, qu'à la stratégie traductive. Le groupe des traducteurs espagnols a décidé de ne pas se partager la tâche en s'assignant des domaines de recherche en matière d'histoire, de politique, de géographie ou de linguistique, mais au contraire, a préféré de faire face ensemble à tous ces fronts, a opté pour un partage plus littéraire, sur le plan esthétique, celui de voix narratives.

Nous avons vu qu'une foule de personnages partagent, dans la trilogie de Tsirkas, l'expérience meurtrière de la deuxième guerre mondiale dans ces villes du Moyen Orient. Cette foule est composée de toutes les races, nationalités, religions, langues et cultures. A ces personnages variés qui, à l'image des poupées russes, ne cessent d'étonner le lecteur par l'infinité de leur nombre, correspondent des registres de langues, des sociolectes, et des idiolectes aussi variés. Ces strates complexes non seulement résonnent fortement dans le langage, mais organisent aussi le texte. La fiction ne progresse qu'à travers leurs voix qui ne déterminent pas seulement des niveaux de langues différentes, mais aussi et surtout des visions différentes. « Nous avons voulu souligner la complexité diégétique de l'œuvre et de souligner, dans la mesure du possible, la polyglossie et la polyphonie qui la caractérisent. »[61], souligne au nom de l'équipe Ioanna Nikolaidou. Cet exploit a donné à cette traduction le prix national grec de la traduction littéraire en 2012.

Bien que les deux traductrices de l'édition française avaient travaillé dans la même voie 40 ans plutôt, leur stratégie a

60 Miltos Pechlivanos, *op. cit.* p. 103.

61 Nikos Pratsinis, [L'actualité et l'universalité des *Cités à la dérive* de Stratis Tsirkas] «Η επικαιρότητα και η οικουμενικότητα των Ακυβέρνητων πολιτειών, του Στρατή Τσίρκα», in *The Book's journal*, n 29, mars 2013, p. 93.

été critiquée à l'époque. Etiemble[62] leur avait reproché d'avoir reproduit le texte de départ dans sa bigarrure et sa béance, ne se préoccupant pas de leurs lecteurs. En effet, Etiemble prônait dans son article dans *Le Monde* pour le « nivellement des étrangetés du texte de départ [63]», soucieux « de ne pas nuire à l'"acceptabilité" du texte traduit, ni à sa lisibilité [64]», en sacrifiant ainsi l'hétérogénéité linguistique voulue par l'auteur. « Ce critère de lisibilité conduit à un travail de manipulation guidé par la représentation que le collectif théoriciens-traducteurs-éditeurs-critiques se fait des compétences intellectuelles et de l'horizon d'attente culturelle des lecteurs et laisse supposer que les traducteurs, contrairement aux créateurs, doivent maîtriser le destin de leur production »[65], souligne avec justesse Claudine Lecrivain.

Changement des mœurs, l'étranger semble aujourd'hui être accepté et accueilli dans une langue supercentrale comme l'espagnol, face à une langue périphérique comme le grec de Tsirkas, bariolé d'autres langues, sociolectes et idiolectes. Faut-il l'interpréter comme une modification de la vision de l'Autre dans l'espace de la traduction ?

6. Le traducteur médiateur des langues et des cultures

« Le XXe siècle passera sûrement, […] pour le siècle de la traduction. Si l'on doit au XXIe siècle traduire encore plus, le XXe siècle passera pour le siècle déclencheur, initiateur, un siècle où l'on a énormément et bien réfléchi sur cet art littéraire qu'est la traduction. »[66] souligne à juste titre François Mathieu.

Il est évident que le principal agent de cette nouvelle ère c'est le traducteur lui-même, qui lui aussi a été influencé par ces modifications, si elles ne lui sont pas dues en grande partie. Il n'est plus le traducteur des langues, mais surtout le traducteur des cultures, participant de façon active, se spécialisant dans un domaine, militant pour la diffusion de tel auteur, de telle voix, de telle zone culturelle, faisant sa propre stratégie et la communiquant publiquement comme on a vu dans les exemples précédents, pleinement engagé dans cette création qui porte un double nom, celui de l'auteur et le sien.

Aujourd'hui, des traductologues comme Antoine Berman et Anthony Pym nous incitent à prendre davantage en considération le traducteur : « "Allons au traducteur", c'est là un tournant méthodologique », lance Antoine Berman pour continuer aussitôt : « Ainsi la question *qui est le traducteur* ? doit-elle être fermement posée face à une traduction »[67] ; de son côté, Anthony Pym renouvelle le mot d'ordre : « Study translators, then texts !»[68]. La place de plus en plus grande qu'occupe la culture dans les recherches traductologiques actuelles, marquée par le *Cultural turn in Translation Studies*, a permis d'éclairer davantage la figure du traducteur, en élargissant le cadre d'investigation dans une perspective qui abandonne le champ traditionnel de la simple étude textuelle pour une approche qui met sous les feux des projecteurs le « human translator », modèle de recherche proposé par Anthony Pym. « Ce n'est qu'à travers les traducteurs et leur entourage social (clients, protecteurs, lecteurs) qu'on peut essayer de comprendre pourquoi les traductions ont été créées en un lieu et un moment historique donnés. Pour comprendre ce qui s'est passé, nous devons porter notre regard sur les gens engagés dans ces activités »[69], insiste l'auteur de *Method in Translation History* (1998) et de *On Translator Ethics. Principles for Cross-cultural Communication* (2012). Les travaux de Gisèle Sapiro, Michaela Wolf et Alexandra Fukari, inscrits dans une approche sociologique de la traduction, vont dans le même sens.

Je finirai, en citant, parmi toutes les définitions du traducteur qui circulent, celle de Paul Celan, suggérée lors de sa traduction de la pièce de Picasso, *Le désir attrapé par la queue*, car elle éclaire d'une façon très expressive le labeur du traducteur : « Il

62 Etiemble, *op. cit.*

63 Karen Bruneaud, « Traduire la langue-patrie dans les romans de Paule Marshall », in *La cohérence discursive à l'épreuve : traduction et homogénéisation*, *Palimpsestes* 26 2013, p. 90.

64 *ibid.*

65 Claudine Lecrivain, « Europe, traduction et spécificités culturelles », in *Europe et traduction*, textes réunis par Michel Ballard, Arras, Artois Presses Université/ les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 352.

66 « Le traducteur au XXIe siècle », *Dix-huitièmes assises de la traduction littéraire (Arles 2001)*, Arles, ATLAS/Actes Sud, 2002, p.154-155.

67 Antoine Berman, *Pour une critique des traductions: John Donne*, *op. cit.* p. 73.

68 Skibinska, Elzbieta, «Presentation», in *Figure (s) du traducteur*, *Romanica Wratislaviensia* LIX, 2012, p.9

69 Magda Heydel, «La figure du traducteur dans les recherches traductologiques. Explorations», *ibid.*, p. 102.

faut dire que le texte de Picasso ne demande pas qu'à être traduit, mais exige aussi, si je peux abuser du mot de Heidegger, d'être passé sur l'autre rive. Vous voyez, il s'agit pour moi d'être une sorte de passeur. Puis-je espérer en conséquence que, pour honorer mon travail, on me comptera non seulement les lignes mais également les coups de rame ? »[70]

7. La traduction : « lingua franca » de la Décennie internationale du rapprochement des cultures

Pour le nobeliste portugais José Saramago, « les écrivains font les littératures nationales, tandis que les traducteurs font la littérature universelle ». Cette déclaration –combien justifiée !– confère à la traduction également le statut d'une langue universelle, d'une «lingua franca» qui permettrait la communication entre toutes les langues, entre tous les peuples et les cultures, même les plus éloignées. En effet, lire la littérature traduite, donc la littérature universelle, présuppose que nous acceptons de lire dans « cette langue étrange qui n'est pas dans la nature, et qui est la langue de la traduction [71]». Cette langue aux tonalités connues mais étranges qui « garde un peu de la poussière d'or » du lointain, de l'Autre, s'avère être un vecteur prépondérant et unique des cultures.

Lire en traduction présuppose également un travail en amont de la lecture qui consiste en la prise en conscience de la présence de l'Autre dans notre propre langue. « L'œuvre littéraire traduite n'est pas autonome puisqu'elle dérive d'un texte dont elle est indissociable. Or cette nature palimpseste est le substrat spécifique sur lequel peut se construire, de manière pertinente, la lecture culturelle de l'œuvre en traduction, […] Produit de trois opérations fondamentales qui la métamorphosent –la transposition linguistique, le transfert culturel et la réappropriation étrangère- l'œuvre en traduction atteste une irréductible dualité intrinsèque [72]» souligne Danielle Risterucci-Roudnicky. Cette dualité n'est autre que celle du Propre et de l'Etranger, qu'Antoine Berman a magistralement développée.

La lecture par l'intermédiaire de cette « lingua franca » qu'est la traduction forge incontestablement un nouveau type d'homme, ouvert à l'Autre, à la culture de l'Autre. Nous ne pouvons que concorder avec Antoine Berman qui souligne : « Nous avons appris cette chose qui ne va pas du tout de soi : apprendre à lire une traduction […] on n'est pas naturellement lecteur de traductions, on le devient [73]».

Toutes ces considérations posent inévitablement la question de la traduction en tant que (re)production, écriture dérivée, information, communication, fonction identitaire, altérité, changement de mentalités et d'idiosyncrasie, etc.

Si nous voulons placer la traduction dans la problématique inaugurée par la *Décennie internationale du rapprochement des cultures* (2013-2022), initiée presque dix ans auparavant par la *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle* (2001) et renouvelée ensuite par la *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles* (2005), nous devons la reconsidérer sous un angle pluridisciplinaire. En effet, elle reste encore une discipline très compartimentée, alors qu'elle pouvait et devait s'ouvrir à d'autres horizons épistémologiques car « elle n'intéresse pas seulement les linguistes, les littéraires, les traducteurs ou les théoriciens de la traduction : elle intéresse aussi (par définition pourrait-on dire) les spécialistes de la communication tout comme les spécialistes des autres sciences humaines et sociales, de la philosophie, voire des sciences dites "dures"»[74], en somme toutes les sciences.

---

70 « Le traducteur au XXIe siècle », *op. cit.*, p.154.

71 Jacqueline Risset, «Traduire Dante», *L'Enfer*, Paris, Garnier Flammarion, 1985, p. 22.

72 Daniellle Risterucci-Roudnicky, *Introduction à l'analyse des oeuvres traduites*, Paris, Armand Collin, 2008, p. 14

73 Antoine Berman, *Pour une critique des traductions : John Donne, op. cit.*, p. 65.

74 Joanna Nowicki et Michaël Oustinnof, « Introduction », in *Traduction et mondialisation, Hermès* 49, *op. cit.*, p. 10.

Bibliographie

Marcelo Backes, « "Le chat est sorti du chat et il n'est resté que le corps du chat". Guimarães Rosa : un problème classique d'orientation dans l'activité de traduction » in *De la traduction et des transferts culturels*, textes réunis par C. Lombez er R. von Kulessa, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 37-49.

Ballard, Michel, «La traduction comme conscience linguistique et culturelle: quelques repères », *Europe et Traduction*, Artois Presses Université/Les Presses de l'Université d'Ottawa, Arras, 1998 p. 11-24.

Ballard, Michel *Le nom propre en traduction,* Paris, Ophrys, 2001.

Roland Barthes, *Le Degré zéro de l'écriture suivi de Nouveaux essais critiques*, Paris, Seuil, [1952] (1972).

Bensimon, Paul, « Présentation », in *Traduire la culture, Palimpsestes* 11, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1998, p. 9-14.

Berman, Antoine *L'Épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique,* Paris, Gallimard, 1984.

Berman, Antoine *Pour une critique des traductions : John Donne*, Paris, Gallimard, 1998.

Bruneaud, Karen, « Traduire la langue-patrie dans les romans de Paule Marshall », *La cohérence discursive à l'épreuve : traduction et homogénéisation*, *Palimpsestes* 26, 2013, p. 89-110.

Calvet, Jean-Louis, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 1999.

Canavaggio, Jean « Retraduire Don Quichotte pour la Pléiade », in *La Retraduction*, (dir.) R. Kahn et C. Seth, Rouen, PURH, 2010., p. 155-172.

Cordonnier, Jean-Louis, *Traduction et culture*, Paris, Didier, 1995.

Deslile, Jean « L'histoire de la traduction: son importance en traductologie, son enseignement au moyen d'un didacticiel multimédia et multilingue », *Interdisciplinarité et traduction*, (éd.) Sündüz Oztürk Kasar, vol. I, Istanbul, Les Editions Isis, 2006, p. 29-40.

Delisle, Jean & Woodsworth, Judith, *Translators through History*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2012,

Gambier, Yves « La traductologie : vers une polydiscipline », *Interdisciplinarité et traduction*, (éd.) Sündüz Oztürk Kasar, vol. I, Istanbul, Les Editions Isis, 2006, p. 19-27.

Guéorguiéva-Steenhoute, Éléna, « Effets de l'homogénéisation sur la complexité du langage romanesque », *La cohérence discursive à l'épreuve : traduction et homogénéisation*, *Palimpsestes 26,* 2013, p.111-130.

Heydel, Magda,«La figure du traducteur dans les recherches traductologiques. Explorations», *Figure (s) du traducteur*, *Romanica Wratislaviensia* LIX, 2012, p. 91-106.

Ladmiral, Jean-René «Esquisses conceptuelles, encore…», *Palimpsestes hors série*, 2006, p. 131-146.

Lecrivain, Claudine, « Europe, traduction et spécificités culturelles », in *Europe et traduction*, textes réunis par Michel Ballard, Arras, Artois Presses Université/ les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998, p. 345-358.

Mounin, Georges *Les Belles Infidèles*, Lille, PUL, G. [1955] (1994).

Pechlivanos, Miltos, *Du Cercle aux Cites à la dérive. La ponctuation de la lecture*, Polis, Athènes, 2008.

Pym, Anthony *Method in Translation History*, Manchester, St Jerome, 1998.

Pratsinis, Nikos [L'actualité et l'universalité des *Cités à la dérive* de Stratis Tsirkas] «Η επικαιρότητα και η οικουμενικότητα των Ακυβέρνητων πολιτειών, του Στρατή Τσίρκα», in *The Book's journal*, n 29, mars 2013.

Risset, Jacqueline «Traduire Dante», *L'Enfer*, Paris, Garnier Flammarion, 1985.

Risterucci-Roudnicky, Daniellle *Introduction à l'analyse des oeuvres traduites*, Paris, Armand Collin, 2008.

Said, Edward W., *Culture et impérialisme*, tr. de l'anglais par Paul Chelma, Paris, Fayard et Le Monde Diplomatique, 2000, (1993).

Touitou-Benitah, Colette «Réalités et potentialités», *Europe et Traduction*, textes réunis par Michel Ballard, Arras, Artois Presses Université/ Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998, p. 359-370.

Xu, Jun « Réflexions sur les problèmes fondamentaux de la traduction », *Meta*, tome XLVIV, n 1, 1999, p. 44-60.

Ouvrages collectifs

The Oxford History of Literary Translation in English, vol. 1-5 (1550-2000), General Editors: Peter France and Stuart Gillespie, Oxford &New York, Oxford University Press, *2005, 2006, 2008, 2010.*

Histoire des traductions en langue française XIX (dir.) Yves Chevrel, Lieven D'hulst et Christine Lombez, Lagrasse, Verdier, 2012, p.10.

Traduction et mondialisation, Hermès 49, Paris, CNRS Editions, 2007.

« Le traducteur au XXI[e] siècle », *Dix-huitièmes assises de la traduction littéraire (Arles 2001)*, Arles, ATLAS/Actes Sud, 2002, p.153-175.

Maria Papadima

Ancienne traductrice au Conseil Européen, Maria Papadima est actuellement professeure associée au Département de Langue et Littérature Françaises de l'Université d'Athènes où elle enseigne la théorie et la pratique de la traduction. Elle est directrice du master interdépartemental en Traduction-Traductologie. Elle est l'auteure de plusieurs articles publiés dans des revues spécialisées et dans des actes de colloques internationaux. Ses domaines de recherches sont notamment la littérature francophone, la littérature portugaise et la traduction, et plus spécialement la retraduction, le métatexte et le paratexte de la traduction, la culture dans le texte traduit, la traduction des noms propres, l'édition bilingue.

